

Revista

de Educación



20

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 11 - Número 20
Mayo - Agosto 2020



**FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA**





Revista *de E*ducación



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decana: Dra Silvia Sleimen

Vicedecano (cargo de la Secretaria de Investigación): Dr. Federico Lorenç Valcarce

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación: Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión: Prof. Paula Gambino

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Sonia Bazán

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dra. María Marta Yedaide

AÑO XI – N° 20

MAYO – AGOSTO 2020

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Compaginación: Lic. Braian Marchetti

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTOR: Luis Porta (UNMDP/CONICET)

SECRETARIA: Laura Proasi (UNMDP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Ma. Graciela Di Franco – Universidad Nacional de La Pampa

Marcelo Vittarelli – Universidad Nacional de San Luis

Sonia Bazán – Universidad Nacional de Mar del Plata

Silvia Branda – Universidad Nacional de Mar del Plata

COMITÉ DE REDACCIÓN

María Cristina Martínez (UNMDP)

Emilia Garmendia (UNMDP)

Cristina Sarasa (UNMDP)

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentin Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

Edith Litwin – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramírez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfi na Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

• EDITORIAL

Movimientos/despedidas sensibles en tiempos de COVID-19
Luis Porta 9

• ARTÍCULOS

*Si las aulas están “Libres de Política”, crecerá el ala Derecha
En la era del fascismo emergente es irresponsable insistir
con un mundo políticamente neutral donde la pedagogía sea
una transmisión banal de hechos no controversiales*
Henry A. Giroux, Traducción: Laura Proasi 17

*Pueblos indígenas y pedagogías de Abya Yala en la
universidad*
*Indigenous people and pedagogies of Abya Yala at the
university*
Marcelo Vitarelli..... 27

*La diferencia del estrés docente en escuelas públicas y
privadas del Gran Buenos Aires*
*The Difference in Teacher Stress in Public and Private
Schools in Gran Buenos Aires*
Daniela M. Rossi, Lucas G. Gago Galvagno..... 49

*La agenda de políticas universitarias durante el gobierno de
Cambiamos. ¿Convergencia o divergencia con el proceso de
mercantilización de la educación?*
*The university policy agenda during the Cambiamos
government. Convergence or divergence with the
commodification of education?*
Fernando Hammond 65

*Rendimiento académico: un recorrido conceptual que
aproxima a una definición unificada para el ámbito superior*
*Academic performance: a conceptual journey that
approximates a unified definition for the higher level*
Paula Grasso Imig 87

*Análisis de determinantes del rendimiento académico en
ingresantes a la Carrera de Medicina- Facultad de Ciencias
Médicas- UNC*
*Analysis of determinants of academic performance in
medical incoming students at Faculty of Medical Sciences,
National University of Córdoba*
Silvina Trucchia, Lourdes Novella, Ana Antuña, Mariano Olivero,
Alicia Bollati 103

*Reflexión sobre la Pertinencia de los Indicadores de Impacto
en el Financiamiento de Colciencias a la Investigación, el
Desarrollo y la Innovación*
*Reflection on the Relevance of the Impact Indicators in the
Financing of Colciencias to Research, Development and
Innovation*
Jaime Enrique Sarmiento, Julio Ramírez Montañez 121

Sumario

Sumario

Investigación acción educativa: una propuesta para la formación de la competencia investigativa Research educational action: a proposal for the formation of research competence Rolando Alfredo Quispe Morales	135
Factores explicativos en la elaboración de tesis en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay Predictive factors in thesis development at the Universidad Nacional de Asunción, Paraguay Carmiña Hilda Soto Figueredo	151
Práctica preprofesional de Profesorado en Uruguay. Estudio de caso Practice of the Student Teacher for High School in Uruguay: Case study Malena Domínguez González, Silvia Píriz Bussel, Alejandra Clara Nuñez, Jimena Marrero Cruz	167
Aportaciones de las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia comunicativa Contributions of teaching strategies in the development of communicative competence Fiona Doreen Jackson	183
Todos saben más que yo: una interpretación de las creencias de los estudiantes en torno al aprendizaje de la Pronunciación en la Formación del profesorado universitario de inglés Everybody else knows more than I do: interpreting students' beliefs regarding pronunciation learning at an English Teachers' Training College María Laura Sordelli, Susana Luisa Chiatti	203
Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro Relatos de experiencia de formación para la construcción de alternativas pedagógicas Pedagogical territories in the (against and despite) confinement. Training experience stories for the construction of pedagogical alternatives Cynthia Bustelo	221
La trata de personas desde la mirada de los jóvenes Human trafficking from the perspective of young people Julio Pereiro	243
Trabalibras1: un relato de experiencia en clase con alumnos sordos Finger fumlbers: a classroom experience report with deaf students Trava-libras: um relato de experiênciã em sala de aula com alunos surdos Luiz Carlos dos Santos Souza, Roberta Santos Morais Gomes	257

Caracterización comunicativa docente para la motivación profesional pedagógica en la enseñanza con estudiantes
Communicative teaching characterization for pedagogical professional motivation in teaching with students
 Jesús Cuéllar Álvarez, Melba García Martínez267

• ENTREVISTA

Sentidos en la enseñanza de la Política Educativa: tensiones y tendencias. Entrevista Dr. Claudio Suasnabar
Significance in the Teaching of Educational Politics: Tensions and Trends. Interview to Dr. Claudio Suasnabar
 Claudia De Laurentis 279

• RESEÑAS tesis

Relaciones entre Universidad y Discapacidad. Voces acalladas que resuenan
 Bibiana Misischia 291

• RESEÑAS libros

La(s) metodología(s) de investigación en las producciones sociológicas. Reflexionando sobre datos, pruebas e ideas para no tropezar dos veces con la misma piedra
 Jonathan Aguirre299

Descubriendo a las escuelas dependientes de universidades nacionales
 Mariano Anderete Schwal 305

Una vida dedicada a la educación, una vida errante hecha escuela. Una inspiración para pensar la micropolítica en educación
 Laura Proasi 309

• RESEÑAS encuentros

Breve relato de la primera clínica del Doctorado en Educación – Programa Específico para la formación de Investigadores en Investigación Narrativa, (auto)biográfica y biográfica en Educación. O no te doctores tan recto
 Cynthia Bustelo..... 317

• EVENTOS

EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2020 325

Sumario

Sumario

Movimientos/despuestas sensibles en tiempos de COVID-19

Luis Porta¹

Este número 20 de la *Revista de Educación* de la Facultad de Humanidades se publica en tiempos de aislamiento social, en tiempos en que la pandemia del COVID-19 nos ha obligado a reorganizar nuestras vidas. Las prácticas educativas han sido reorganizadas, con el esfuerzo importante de los y las docentes que, en todos los niveles del sistema educativo han hecho posible a través de modalidades no habituales (no presencialidad) que los y las estudiantes tengan opciones de acceso a contenidos y actividades escolares desde sus casas. Se producen movimientos sensibles que llevan a redefinir desde la lejanía, cercanías vitales que permiten encontrar nuevos sentidos en contexto de aislamiento. Estos tiempos requieren recuperar solidaridades empáticas que nos lleven a pensar nuevos mundos y nuevas opciones sensibles. Las prácticas educativas, las investigaciones en el campo de la educación deberían atender y dar cuenta de esas opciones, como modo de habitar de manera responsable este mundo complejo y contradictorio.

La revista que presentamos recorre problemáticas e investigaciones del campo de la educación desde una perspectiva diversa en términos temáticos y metodológicos. El primer trabajo es una traducción de un artículo de **Henry Giroux** –traducido por **Laura Proasi**- denominado “Si las aulas están “Libres de Política”, crecerá el ala Derecha” donde discute acerca de la posibilidad de que las aulas estén libres de política. Por supuesto, esta visión de la enseñanza es más un escape de la realidad que una instancia de pedagogía irresponsable. Por el contrario, una aproximación útil para pensar el aula como un sitio político, mientras se rechaza cualquier forma de adoctrinamiento, es que los educadores aborden la cuestión a través de la distinción entre una pedagogía politizadora que enseñe a los estudiantes, a través del diálogo, sobre la importancia del poder, la responsabilidad social y tomando postura (sin quedarse paralizados).

En la sección Artículos, el primero corresponde a **Marcelo Vitarelli**, “Pueblos indígenas y Pedagogías de Abya Yala en la Universidad”, donde el autor aborda sucintamente la realidad de los pueblos originarios en la Argentina junto a la microexperiencia de trabajo de índole investigativa y extensionista en curso sobre el papel de la universidad pública y sus políticas en el campo de los derechos humanos. El artículo siguiente sus autores son Daniela **Rossi** y **Lucas Gago Galvagno** quienes en “La diferencia del estrés docente en escuelas públicas y privadas del Gran Buenos Aires” analizan el nivel de estrés en docentes de escuelas secundarias públicas y privadas ubicadas en el Gran Buenos Aires, Argentina. El diseño presenta un enfoque cuantitativo, descriptivo y comparativo entre grupos. A

partir de los datos que recaban, concluyen en que es vital mejorar la situación de los docentes en general con respecto al estrés laboral dado que su salud, tanto física como psíquica, se ve afectada.

El artículo de **Fernando Hammond**, “La agenda de políticas universitarias durante el gobierno de Cambiemos. ¿Convergencia o divergencia con el proceso de mercantilización de la educación? en el marco de una investigación centrada en las normas sancionadas, artículos de investigación, documentos institucionales y piezas periodísticas referidas al sistema universitario describe describe las principales políticas impulsadas por Cambiemos durante el periodo comprendido entre el 10/12/2015 y el 09/12/2019 y evalúa los puntos de convergencia y divergencia con el proceso de mercantilización. El siguiente artículo, de **Paula Grassi Imig**, “Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior” realiza un recorrido conceptual en torno a las principales corrientes y tendencias en el campo del rendimiento académico. El artículo, cuya autoría es de un grupo de docentes del Departamento de Admisión de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba – **Trucchia, S; Novella, M; Antuña, A; Olivero, M; Bollati, A y Lucchese, M.** denominado “Análisis de determinantes del rendimiento académico en ingresantes a la Carrera de Medicina- Facultad de Ciencias Médicas” identifica y analiza los determinantes asociados al rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la Facultad de Medicina. El trabajo aborda cuestiones ligadas a la autoeficacia percibida, la constancia y dedicación al estudio, el apoyo social, la preocupación por la sobrecarga académica, entre otros.

Jaime Enrique Sarmiento y Julio Ramirez Montañez en el artículo de su autoría “Reflexión sobre la Pertinencia de los Indicadores de Impacto en el Financiamiento de Colciencias a la Investigación, el Desarrollo y la Innovación”, analizan a través de la metodología de mapeo, el impacto del financiamiento de Colciencias a la Investigación y el Desarrollo y a la Innovación (I+D+i): Proyectos de Ciencia, Tecnología e Innovación y Grupos de Investigación en Colombia mientras que, **Rolando Alfredo Quispe Morales** en “Investigación educativa: una propuesta para la formación de la competencia investigativa” analiza las dinámicas que produce la enseñanza de aspectos ligados a la investigación acción educativa en la formación de investigadores en la Escuela Profesional de Educación Inicial.

El artículo “Factores explicativos en la elaboración de tesis en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay” cuya autora es **Carmiña Hilda Soto Figueredo**, presenta algunos resultados de la investigación contenida en su tesis doctoral en torno a los factores asociados a la elaboración de tesis de maestrías y doctorados de los años 2004-2014. Los resultados muestran que el estudiantado que dispone becas tiene 7 veces la posibilidad de finalizar frente a quien no lo tiene, quien

hace docencia e investigación en universidades tiene 52 veces más chances de finalizar la tesis a tiempo. Se concluye la condición multifactorial que converge en un proceso complejo como la elaboración de la tesis y para lograr el efecto deseado, deben estar presentes condiciones de carácter personal, institucional y académico. El artículo del grupo conformado por **Malena Dominguez González y otros**, denominado “Práctica preprofesional de Profesorado en Uruguay. Estudio de caso” analiza las tensiones en torno a la práctica pre-profesional en la formación docente. Reconocen las tensiones en torno al conocimiento disciplinar a enseñar; a las concepciones que sostienen los estudiantes respecto al conocimiento disciplinar; a las teorías didácticas que nutren su práctica y a la reflexión sobre la práctica que pueden realizar en el marco de su formación.

Fiona Doreen Jackson en su artículo “Aportaciones de las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia comunicativa” analiza a partir del análisis documental el fenómeno de las estrategias didácticas que favorecen las habilidades comunicativas y la competencia comunicativa integral en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. En esta línea, afirma que, es preciso que los docentes de este idioma conozcan diversas estrategias que desarrollen esas habilidades en sus estudiantes, y logren un nivel aceptable al conseguir la competencia comunicativa. **María Laura Sordelli** en “Todos saben más que yo”: una interpretación de las creencias de los estudiantes en torno al aprendizaje de la Pronunciación en la Formación del profesorado universitario de inglés”, analiza las creencias de tres estudiantes en torno a sus procesos de aprendizaje de la pronunciación en el contexto del profesorado universitario de inglés. Emplea para ello un enfoque interpretativo con multiplicidad de instrumentos que le permiten dar cuenta de algunos criterios que lleven a lograr actitudes autocríticas en los estudiantes con respecto al propio aprendizaje.

El artículo de **Cynthia Bustelo** denominado “Territorios pedagógicos en el (contra él y a pesar del) encierro. Relatos de experiencia de formación para la construcción de alternativas pedagógicas” reconstruye y sintetiza algunos aspectos de su tesis doctoral. En este escrito focaliza, (des)compone y caracteriza los “territorios pedagógicos”, que se construyen en el encierro, a pesar de sus condiciones de posibilidades y en contra de los propósitos, prácticas y mandatos de la institución penitenciaria. **Julio Pereiro** en “La trata de personas desde la mirada de los jóvenes” analiza el nivel de abordaje de la temática acerca de la trata de personas en las escuelas secundarias de la ciudad de Olavarría e indaga sobre el interés y conocimiento que los estudiantes tienen acerca del tema para poder, a partir de ello, repensar nuevas propuestas educativas que aborden esta problemática.

El artículo “Trabalibras: un relato de experiencia en clase con alumnos sordos” de **Luiz Carlos dos Santos Souza**, recupera el relato de una investigación exploratoria

con una clase de estudiantes adultos sordos del sexto grado de la escuela primaria, a través de una actividad en el aula sobre trabalenguas. Los resultados mostraron que es necesario profundizar la investigación, elaborar y organizar mejor el juego, para promover el contacto con el idioma portugués y valorar la cultura lingüística de la Libras. Finalmente en la sección artículos, aparece el de **Jesús Cuéllar Álvarez** cuyo título es “Caracterización comunicativa docente para la motivación profesional pedagógica en la enseñanza con estudiantes” en el que analiza los rasgos de la enseñanza memorística en el marco del desarrollo de la competencia comunicativa en el décimo grado en Cuba.

En la sección Entrevista, Claudia de Laurentis conversa con **Claudio Suasnábar** en torno a los “Sentidos en la enseñanza de la Política Educativa: tensiones y tendencias”. En el documento se debate en torno a cuestiones relacionadas con el campo de la Política Educativa, como lo son las agendas de reformas regionales y globales, las herramientas y los enfoques propios de la disciplina. La entrevista cierra volviendo sobre la docencia, específicamente de la disciplina y las tendencias en el área. En la sección Reseñas de Tesis, **Bibiana Misischia** presenta su tesis doctoral denominada: “Relaciones entre Universidad y discapacidad. Voces acalladas que resuenan”; en Reseñas de libros **Jonathan Aguirre, Mariano Anderete Schwal y Laura Proasi**, presentan comentarios en torno a tres obras de reciente aparición mientras que, **Cynthia Bustelo** en Reseña de Encuentros presenta la Primera Clínica del Doctorado en Investigación Narrativa y Auto-Biográfica de la Universidad Nacional de Rosario.

Como lo adelantamos, este número tiene diversidad en términos temáticos, metodológicos y de pertenencia institucional y territorial de sus autores. Esta ha sido una de las características fundamentales que ha tenido la línea editorial de nuestra Revista a lo largo de las diferentes direcciones. Tanto Susana Cordero en la primera etapa, Zelmira Alvarez en la segunda y quien escribe esta editorial en esta última, hemos logrado expandir los sentidos y aportes que emergen en el campo a partir de dar visibilidad a los trabajos que llegan a la Revista. Este número 20 es el último que se publica bajo mi dirección, a partir del próximo será María Marta Yedaide quien tome la posta en ese lugar. Quiero agradecer especialmente a la Secretaria de la Revista Laura Proasi, a Braian Marchetti en la edición y maquetación, al Comité de Redacción y Editorial, a los Referatos Nacionales e Internacionales y a todos/as los/as autores que a lo largo de este tiempo han apostado por dar visibilidad a sus trabajos a través de nuestra revista. Esperamos el nuevo equipo de gestión tome la experiencia recorrida a lo largo de este tiempo y otorgue nuevos y potentes sentidos a un proyecto iniciado hace 10 años en nuestro equipo de investigación.

MAR DEL PLATA, en tiempos de aislamiento y COVID-19, abril de 2020.

Notas

1 Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina e Investigador Principal de CONICET. Es Profesor Titular en la asignatura Problemática Educativa y en Sociología de la Educación. Desde el año 2003 dirige en “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC) y desde el año 2015 es Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Se ha especializado en temas vinculados al campo de la enseñanza en la Educación Superior a partir de las investigaciones que dirige ligadas a la perspectiva biográfico-narrativa de profesores memorables universitarios. Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

Revista

de **E**ducación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

**Si las aulas están “Libres de Política”, crecerá el ala Derecha
En la era del fascismo emergente es irresponsable insistir con un mundo políticamente
neutral donde la pedagogía sea una transmisión banal de hechos no controversiales**

Henry A. Giroux¹
Traducción: Laura Proasi²

Resumen

La pedagogía política ofrece la promesa de nutrir a los estudiantes para que piensen críticamente sobre su conocimiento del saber del aula y su relación con la cuestión de la responsabilidad social.

Además, es sensible al desafío de educar para abordar críticamente al mundo y poder luchar así por las condiciones políticas y económicas que hacen a la participación democrática tanto en las escuelas como en toda la sociedad.

Este tipo de pedagogía se cimienta en la experiencia de la esfera social y las obligaciones que conlleva en relación a los cuestionamientos de responsabilidad social y transformación política.

Palabras claves: neoliberalismo; pedagogía política; justicia social; democracia; pedagogía crítica; educación política

Summary

Political pedagogy offers the promise of nurturing students to think critically about their knowledge of classroom knowledge and its relation to the issue of social responsibility.

Furthermore, it is sensitive to the challenge of educating to critically approach the world and thus be able to fight for the political and economic conditions that make democratic participation both in school and throughout society.

This type of pedagogy is based on the experience of the social sphere and the obligations that it entails in relation to questions of social responsibility and political transformation.

Keywords: neoliberalism; political pedagogy; social justice; democracy; critical pedagogy; political education

Fecha de recepción: 02/02/2020
Primera Evaluación: 17/02/2020
Segunda Evaluación: 20/02/2020
Fecha de aceptación: 15/03/2020

Si las aulas están “Libres de Política”, crecerá el a la Derecha. En la era del fascismo emergente es irresponsable insistir con un mundo políticamente neutral donde la pedagogía sea una transmisión banal de hechos no controversiales

Actualmente, un número desconcertante, por cierto, de académicos y maestros siguen aunando fuerzas con políticos de derecha y agencias de gobierno conservadoras para argumentar que las aulas deben estar “libres de política”. ¿Cuál es la conclusión a la que arriban? Que las escuelas deben ser espacios donde no se traten cuestiones de poder, valores y justicia social. La acusación despreciativa, en este caso, es que los maestros que creen en la educación cívica adoctrinan a sus estudiantes.

Quienes hacen esta acusación sugieren que es posible vivir en un mundo puro ideológicamente y políticamente neutral donde la pedagogía pueda ser, simplemente, una transmisión banal de hechos en donde no se trate nada controversial, y los maestros tengan prohibido pronunciar una palabra, en líneas generales, que se relacione con cualquiera de los más grandes problemas que enfrenta la sociedad.

Por supuesto, esta visión de la enseñanza es más un escape de la realidad que una instancia de pedagogía irresponsable. Por el contrario, una aproximación útil para pensar el aula como un sitio político, mientras se rechaza cualquier forma de adoctrinamiento, es que los(3) educadores aborden la cuestión a través de la distinción entre una pedagogía politizadora que enseñe a los estudiantes a través del diálogo, sobre la importancia del poder, la responsabilidad social y tomando postura (sin quedarse paralizados).

La pedagogía política, a diferencia de

la pedagogía dogmática o adoctrinadora, encarna los principios de la pedagogía crítica entramando rigurosamente la gran variedad de ideas sobre un tema dentro de un marco que les permita a los estudiantes pasar de los principios morales a la acción significativa para ir en busca de la polis democrática.

La promesa de la pedagogía política

La pedagogía política ofrece la promesa de nutrir a los estudiantes para que piensen críticamente sobre su conocimiento del saber del aula y su relación con la cuestión de la responsabilidad social.

Además, es sensible al desafío de educar para abordar críticamente al mundo y poder luchar así por las condiciones políticas y económicas que hacen a la participación democrática tanto en las escuelas como en toda la sociedad.

Este tipo de pedagogía se cimenta en la experiencia de la esfera social y las obligaciones que conlleva en relación a los cuestionamientos de responsabilidad social y transformación política.

Y lo hace abriendo preguntas importantes sobre el poder, el conocimiento y lo que significa para los estudiantes el involucrarse críticamente en las condiciones complejas que los influncian a ellos mismos y a los demás.

Paulo Freire tenía razón en plantear a la pedagogía crítica como proyecto político, en parte, definida por la necesidad de enseñar a los estudiantes a “lidiar crítica y creativamente con la

realidad y descubrir así cómo participar en la transformación de sus mundos”. Además, la pedagogía política les brinda el conocimiento y las habilidades para superar las relaciones sociales de opresión que hacen insostenible la vida para quienes son pobres, pasan hambre, para lxs desempleadxs, lxs privadxs de los servicios sociales adecuados y que son vistos por la égida del neoliberalismo como esencialmente descartables.

Las palabras del dramaturgo alemán Bertolt Brecht resuenan bien con la necesidad de aproximaciones que combatan la mentira y la ignorancia. Escribe:

“Hoy cualquiera que desee luchar contra la mentira y la ignorancia y escribir la verdad tiene que superar, al menos, cinco dificultades.

Debe tener el coraje para escribir la verdad, a pesar de que la supriman en todas partes; la inteligencia para reconocerla, a pesar de que la oculten en todas partes.

La habilidad para hacerla funcionar como un arma; la decisión para seleccionar a aquellos que en cuyas manos se hará efectiva; y la astucia para difundirla entre ellos”.

Lo que es importante sobre este tipo de pedagogía es cómo se entiende la responsabilidad; tanto como una cuestión ética, tanto como un acto estratégico. La responsabilidad no es sólo un elemento crucial en relación a lo que lxs maestros plantean en clase; está también imbricada en las relaciones con sus colegas, con sus estudiantes, con las

familias y la sociedad.

La responsabilidad, como parte esencial en cualquier práctica pedagógica, propone otorgar un entramado conectivo que les permita a lxs estudiantes plantear cuestiones sobre las consecuencias de sus acciones en el mundo y acerca de sus conductas con respecto a los demás; y, a su vez, para analizar la relación entre conocimiento y poder, y sobre el costo social que a menudo esto conlleva.

El énfasis puesto en la responsabilidad hace resaltar la naturaleza performativa de la pedagogía planteando interrogantes tanto sobre la relación pedagógica que lxs maestrxs tienen con sus estudiantes como acerca de la manera en que las ideas se sitúan en el campo de lo público para poder recalcar aquellas prácticas y relaciones que expanden y profundizan las posibilidades tanto para su propio sentido de acción como para el proceso de democratización.

La cuestión central aquí es la importancia de los educadores para motivar a lxs estudiantes a conectarse con el conocimiento y la crítica como precondiciones para convertirse en agentes de cambio social respaldados en un deseo profundo de superar la injusticia y en un compromiso solidario con la acción social.

A no mezclar educación política con politización de la educación

La educación política enseña a correr riesgos y a desafiar a aquellos que detentan poder. Asimismo, alienta a lxs estudiantes y maestrxs a ser reflexivos

Si las aulas están “Libres de Política”, crecerá el a la Derecha. En la era del fascismo emergente es irresponsable insistir con un mundo políticamente neutral donde la pedagogía sea una transmisión banal de hechos no controversiales

acerca de cómo se usa el poder en clase. La educación política propone que el rol del maestrx no sea consolidar su autoridad, sino cuestionarla, interrogarla; y en eso, maestrxs y estudiantes deben moderar cualquier dependencia sobre la autoridad aplicando sentido de conciencia crítica y una predisposición crucial para hacerla responsable de sus consecuencias. Además, la educación política pone en primer plano a la educación guiada no por los imperativos de especialización y profesionalización, sino por los objetivos para expandir las posibilidades de la democracia.

Enlazar a la educación con modos de acción política es, por lo tanto, parte de un proyecto mayor para promover la ciudadanía crítica y para atender al imperativo ético de aliviar el sufrimiento humano.

Por el contrario, la politización de la educación silencia, en el nombre de la ortodoxia, y se impone en lxs estudiantes mientras va aniquilando el diálogo, la reflexión y el compromiso crítico. La politización de la educación se basa, a menudo, en la combinación de la pureza ideológica y superioridad moral que enmudece a los estudiantes mientras los ubica en las “posiciones correctas”.

La autoridad, desde esta perspectiva, rara vez se abre a la autocrítica -y en ese caso, a ninguna crítica, especialmente desde lxs estudiantes-. La politización de la educación no puede decodificar la distinción entre enseñanza crítica y terrorismo pedagógico. Sus seguidores no tienen noción de la diferencia entre

motivar para la acción humana y la responsabilidad social. Por otro lado, moldean a lxs estudiantes a través de una postura ideológica incuestionable y la aplican a través de un guión pedagógico inquebrantable y ortodoxo.

En este discurso, lo apropiado, en términos teóricos, se convierte en vehículo para silenciar a lxs estudiantes en nombre de una pedagogía dogmática.

La politización de la educación tiene más que ver con el entrenamiento que con la educación. Alberga un gran desagrado por cuestiones complicadas, por la promoción del diálogo crítico y la generación de una cultura del cuestionamiento.

La educación opera como un lugar crucial de poder en el mundo moderno. Si los maestros están realmente preocupados por salvaguardar la educación, tendrán que tomar en serio cómo funciona la pedagogía a nivel local y global. La pedagogía crítica tiene un rol importante tanto para comprender como para desafiar cómo se hace uso del poder, ratificado y resistido, dentro y fuera de los discursos tradicionales y esferas culturales.

En el contexto local, la pedagogía crítica se convierte en una herramienta teórica muy importante para comprender las condiciones institucionales que establecen limitaciones en la producción del conocimiento, en el aprendizaje, en el trabajo académico y en la democracia en sí misma.

La pedagogía crítica también brinda un discurso para el involucramiento y el

desafío de construcción de estructuras sociales, identidades e ideologías que atraviesen fronteras locales y nacionales.

Además, la pedagogía como forma de producción y crítica ofrece un discurso de posibilidad -una forma de darle a lxs estudiantes la oportunidad de enlazar entendimiento con compromiso, y transformación social para poder ir en busca de la mayor justicia posible.

Si lxs educadores y los demás actores están para contrarrestar el aumento de la capacidad del capitalismo global, para separar a la esfera tradicional de la política de los alcances de poder transnacionales actuales, es central el desarrollo de aproximaciones educativas que rechacen el colapso de la distinción entre libertades de mercado y libertades civiles, y de economía de mercado y sociedad de mercado. La resistencia no comienza con la reforma del capitalismo, sino con su abolición.

El capitalismo neoliberal crea las bases para lo que yo he llamado fascismo neoliberal, y se hace eco en el manuscrito Decreto Supremo de 1939 del sociólogo alemán Max Horkheimer, que plantea: “quien no esté preparado para hablar del capitalismo debe también permanecer callado sobre el fascismo”.

Esto nos sugiere el tener que desarrollar formas de pedagogía crítica que sean capaces de desafiar al neoliberalismo, a las diversas tradiciones antidemocráticas y a las políticas fascistas crecientes.

En este caso, la pedagogía crítica se convierte en una práctica política y moral

en la lucha por revivir la alfabetización crítica, la cultura cívica y la noción de la ciudadanía compartida. La política pierde sus posibilidades emancipatorias si no puede brindar las condiciones educativas para posibilitar, tanto a estudiantes como a otros, a pensar en contracorriente, y en donde puedan realizarse como ciudadanos informados, críticos y comprometidos.

No existe la política radical sin una pedagogía capaz de despertar conciencia, desafiar el sentido común y crear formas de análisis en los cuales la gente logre llegar al reconocimiento que les permita repensar las condiciones que moldean sus vidas.

Este es un momento de esperanza en el cual, como lo señala la socióloga Ruth Levitas, “se puede leer algo que falta en cada trazo de cómo sería de otra forma, cómo el sentido siempre presente de falta puede [ser moderado]”.

Además, lxs educadores deben hacer más que crear las condiciones para el pensamiento crítico de sus estudiantes. También tienen que asumir responsablemente el rol de educadores cívicos en contextos sociales más amplios y estar dispuestos a compartir sus ideas con otrxs educadores y con más personas utilizando las nuevas tecnologías de medios. Comunicarse con una gran variedad de públicos supone utilizar las oportunidades para escribir, para dar charlas públicas, hacer entrevistas en radio, Internet, en revistas alternativas, y enseñarles a lxs jóvenes y adultos en escuelas alternativas, por

Si las aulas están “Libres de Política”, crecerá el a la Derecha. En la era del fascismo emergente es irresponsable insistir con un mundo políticamente neutral donde la pedagogía sea una transmisión banal de hechos no controversiales

nombrar sólo un par de ejemplos.

Lo cual significa que la comunicación debe hacerse pública pasando a esferas y vías de expresión que lleguen a más audiencias en un lenguaje que sea claro, accesible y preciso.

Capitalizando sus roles como intelectuales, lxs educadores pueden atender al desafío de combinar escolaridad con compromiso utilizando un vocabulario que no sea ni aburrido ni obtuso cuando buscan llegar a una audiencia mayor.

Más importante aún, como maestrxs, organizarse para reivindicar la importancia de su rol y el de la educación en una democracia. Pueden forjar nuevas alianzas y conexiones para desarrollar movimientos sociales que incluyan y que trasciendan el trabajo con los sindicatos.

Desarrollando un discurso de crítica y posibilidad

Uno de los desafíos más serios que enfrentan lxs maestros, lxs artistas, lxs periodistas, lxs escritores y otrxs trabajadores de la cultura, es la tarea de desarrollar un discurso tanto de crítica como de posibilidad. Esto significa desarrollar discursos y prácticas pedagógicas que conecten la lectura de la palabra con la lectura del mundo; haciéndolo de manera que acentúe las capacidades creativas de los jóvenes y les brinde las condiciones para convertirse en agentes críticos. Aceptando este proyecto, lxs educadores y otrxs actores deben intentar crear las condiciones que les brinden a los

estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos críticxs y comprometidxs que tienen el conocimiento y el coraje para luchar con el fin de hacer poco convincente la desolación y el cinismo y hacer práctica la esperanza.

La esperanza, en esta instancia, es educativa, fuera de la fantasía del idealismo que ignora las limitaciones que enfrenta el sueño de una sociedad democrática radical.

Educar la esperanza no es un llamado a pasar por alto las difíciles condiciones que dan forma tanto a las escuelas como al orden social más amplio; tampoco es un plan de acción ni pruebas sacadas de determinados contextos. Por el contrario, es la precondition para brindar lenguajes y valores que marquen el camino hacia un mundo más democrático y más justo.

Educar la esperanza brinda la base para dignificar la labor de lxs maestrxs; ofrece conocimiento crítico enlazado con el cambio social, afirma las responsabilidades compartidas, e incentiva a lxs maestrxs y estudiantes a reconocer la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales del aprendizaje. Este tipo de esperanza brinda la posibilidad de pensar más allá de lo dado. Esta tarea puede parecer difícil para lxs educadores, y para otrxs actores, pero es una lucha bien librada.

Educadores, estudiantes y otrxs ciudadanxs interesados en luchar contra el neoliberalismo, enfrentan la tarea de brindar un lenguaje de resistencia y posibilidad, un lenguaje que adopte

un utopismo militante que vaya contra esas fuerzas que buscan convertir esa esperanza en un nuevo slogan o para castigar y descartar a aquellxs que se atreven a mirar más allá del horizonte dado.

El fascismo engendra cinismo y es el enemigo de la esperanza social y militante. La esperanza debe ser moderada por la realidad compleja de estos tiempos y debe ser vista como un proyecto y condición para dar sentido de acción colectiva, de oposición, de imaginación política y participación comprometida.

Sin esperanza, incluso en tiempos extremos, no existe posibilidad para la resistencia, el disenso y la lucha.

La acción es la condición de la lucha, y la esperanza es la condición de la acción. La esperanza expande el espacio de lo posible y se convierte en camino para reconocer y nombrar la naturaleza incompleta del presente.

La esperanza es la precondition afectiva e intelectual para la lucha individual y social. La esperanza, no la desesperación, es la precondition que motiva a la crítica a lxs intelectuales dentro y fuera de la academia; a aquellxs que utilizan los recursos de la teoría para abordar los problemas sociales urgentes. La esperanza también es la raíz del coraje cívico que traduce la crítica en práctica política. La esperanza como deseo de un futuro que ofrezca más que el presente se hace más agudo cuando no se puede tomar en vano la vida de alguien.

Solamente aferrándose a la crítica y a la esperanza en esos contextos, la resistencia hará concreta la posibilidad para transformar políticas en espacios éticos y actos públicos.

Y un futuro mejor del que hoy esperamos que se dé, requerirá nada menos que confrontar el fluir de la experiencia cotidiana y el peso del sufrimiento social con la fuerza individual y colectiva de la resistencia y el proyecto interminable de la transformación social democrática.

Al mismo tiempo, y para que la resistencia tome los desafíos que le plantea la política fascista, tendrá que desarrollar el despertar del deseo. Esta forma de deseo educado se asienta en el sueño de la conciencia colectiva y la imaginación alimentadas por la lucha de nuevas formas de comunidad que afirmen el valor de la igualdad económica, el contrato social, los valores democráticos y las relaciones sociales.

La pelea actual contra el fascismo emergente en todo el mundo, no es sólo una lucha sobre las estructuras económicas o sobre el poder corporativo dominante. Es una lucha sobre las visiones, las ideas, las conciencias y sobre el poder de cambiar la cultura en sí misma. Además, es como señala Hannah Arendt, una lucha contra “el miedo generalizado al juzgamiento”. Sin la habilidad de juzgar, se hace imposible recuperar palabras que tengan sentido, imaginar mundos alternativos y un futuro que no imite a los tiempos oscuros en los que vivimos, que construya un

Si las aulas están “Libres de Política”, crecerá el a la Derecha. En la era del fascismo emergente es irresponsable insistir con un mundo políticamente neutral donde la pedagogía sea una transmisión banal de hechos no controversiales

lenguaje que cambie cómo pensamos sobre nosotros mismos y sobre nuestras relaciones con los demás.

Cualquier lucha por una democracia radical socialista no podrá ser viable si “las lecciones de nuestro pasado oscuro no pueden ser aprendidas, transformadas en resoluciones constructivas” y en soluciones para luchar y para la construcción de una sociedad postcapitalista.

Lxs progresistas deben formular un lenguaje nuevo, esferas culturales alternativas y nuevas narrativas acerca de la libertad, de la lucha del poder colectivo, de la empatía, de la solidaridad, y la promesa de una democracia socialista real. Necesitamos una nueva forma de entender la política, una que rechace la normalización de la avaricia y la competitividad excesiva, y rechace el propio interés como la mayor fuente de motivación.

Necesitamos un lenguaje, una visión y una comprensión del poder que habilite las condiciones en las cuales la educación se enlace con el cambio social y con la capacidad de promover la acción humana a través de registros de cooperación, compasión, cuidado, amor, igualdad y respeto por la diferencia.

La oda de la lucha sobre el lenguaje de Ariel Dorfman, y su relación con el poder de la imaginación, la resistencia colectiva y la esperanza, nos recuerda lo que es necesario que se haga.

Él escribe: “Debemos confiar en que la inteligencia que le ha permitido a la humanidad salvarse de la muerte, ha

obtenido logros en el campo médico y en la ingeniería, ha llegado a las estrellas, ha construido templos asombrosos, y ha escrito cuentos complejos, nos salvará nuevamente. Debemos cuidar la convicción de que podemos usar las capacidades nobles de la ciencia y la razón para probar que la verdad no puede ser derrotada tan fácilmente. Para aquellos que repudian la inteligencia, debemos decirles: no vencerán y nosotros encontraremos una manera para convencer”.

Al final, no existe democracia sin ciudadanxs informados y no hay justicia sin lenguaje crítico de la injusticia. Al mismo tiempo, cualquier aproximación crítica a la política fallará si ignora un imaginario radical que acepte la esperanza social como una combinación de modos colectivos de resistencia y de posibilidades democráticas.

La democracia comienza a fallar y la vida política se empobrece en ausencia de estas esferas públicas vitales: educación pública y educación superior en las cuales los valores cívicos, la escolaridad pública y el compromiso social permitan una comprensión más imaginativa del futuro; que tome seriamente las demandas de justicia, igualdad y el coraje cívico. La democracia debe ser una forma de pensar sobre la educación; una que progrese conectando la pedagogía con la práctica de la libertad, aprendiendo ética, y actuando frente a los imperativos de la responsabilidad social y el bien público. En la época del fascismo emergente, no es suficiente conectar a la educación con la defensa de la razón, el juzgamiento

informado y la acción crítica; debe estar además alineada con el poder y el potencial de la resistencia colectiva.

Además, es crucial que los de centro, los liberales y los radicales no hagan causa común con la derecha sobre la idea de que las aulas deben “estar libres de política”. Puede que vivamos en tiempos amenazantes, pero el futuro aún sigue abierto. Este tiempo ha llegado para desarrollar un lenguaje político y

herramientas pedagógicas en las cuales los valores cívicos, la responsabilidad social y las instituciones que apoyamos pasen a ser centrales para vigorizar y fortificar a una nueva era de imaginación cívica, de un sentido renovado de acción social, de lucha colectiva y de un sentido apasionado de coraje cívico y voluntad política.

Notas

1. If classes are free of politics, the right wing will grow. Truthout /News Analysis. May 13, 2019 <https://truthout.org/articles/if-classrooms-are-free-of-politics-the-right-wing-will-grow/>
2. Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Maestranda en Práctica Docente (UNR). Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Adjunta en la asignatura Problemática Educativa y Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Secretaria de la Revista de Educación (UNMdP) Email: lauraproasi@gmail.com
3. El uso de la “x” intenta despegarse de la dicotomía sexual y ofrece la posibilidad de la conformación de distintas identidades sin adjudicar o presumir sexo.

Pueblos indígenas y pedagogías de Abya Yala en la universidad' Indigenous people and pedagogies of Abya Yala at the university

Marcelo Vitarelli²

Resumen

Pensar los Pueblos indígenas en la universidad pública argentina nos remite al tratamiento de las Pedagogías de Abya Yala en sentido de los territorios, las subjetividades, las cosmogonías y las identidades que replantean decolonialmente los saberes y prácticas hegemónicas. Nos proponemos abordar sucintamente la realidad de los pueblos originarios en la Argentina junto a una micro experiencia de trabajo de índole investigativa y extensionista en curso sobre el papel de la universidad pública y sus políticas inclusoras en el campo de los derechos humanos.

Palabras clave: pueblos indígenas; universidad; pedagogía; Abya Yala.

Summary

Thinking of indigenous peoples in the Argentine public university refers us to the treatment of Abya Yala Pedagogies in the sense of territories, subjectivities, cosmogony and identities that decolonially rethink hegemonic knowledge and practices. We intend to succinctly address the reality of the original peoples in Argentina together with a micro experience of research and extension work in progress on the role of the public university and its inclusive policies in the field of human rights.

Keywords: indigenous peoples; university; pedagogy; Abya Yala.

Fecha de Recepción: 07/10/2019
Primera Evaluación: 15/02/2020
Segunda Evaluación: 28/03/2020
Fecha de Aceptación: 10/04/2020

Introducción

“Los gobiernos de Abya-Yala son ancestrales y los gobiernos de los Estados son coloniales”, decían los pueblos indígenas el año pasado en Bolivia. El Abya-Yala es el nombre indígena de estos territorios americanos, invadidos y apropiados en el siglo XV por los europeos. América latina es una invención producto de ese mismo proceso colonial que día a día se revisa y revela en su cabal significado. Como dice en un reciente libro Walter Mignolo, “la idea de América no refiere sólo a un lugar sino a la capacidad del poder y el privilegio de enunciación que permiten imponer una idea inventada como realidad” (La idea de América latina)(3).

Introducción al tema

El surgimiento del sistema mundo moderno se da junto con la construcción de la Colonialidad, se trata de un “sistema mundo moderno colonial”. Este carácter contradictorio, es lo que los pueblos originarios de Abya Yala vienen buscando explicitar en la lucha por la liberación definitiva de los pueblos hermanos, de la madre tierra, del territorio, del agua y de todo patrimonio natural para vivir bien. Enrique Dussel(4) ya nos había advertido que el denominado «descubrimiento de América» fue, en verdad, el encubrimiento de los pueblos que aquí habitaban. Abya Yala es, así, el verdadero descubrimiento de América.

Una gran parte de la historiografía étnica y culturalista en nuestros territorios, fundamentalmente, ha construido

narrativas entorno a las culturas originarias como desaparecidas o en extinción, negando así desde un historicismo moderno colonial su existencia y derechos preexistentes(5); En estas narrativas pedagógicas queremos traer las voces de los que han sido silenciados en la historia moderna en relación a los derechos humanos de acuerdo a los principios que rigen desde 1994 en el territorio de la Argentina. Ella se apoya en las concepciones de la historia reciente(6) basada en la resignificación de las culturales ancestrales herederas de sus identidades originarias. Es por ello que hemos desplegado este relato en dos momentos, a saber: el primero dice relación con la historia del presente y los derechos de los pueblos ancestrales, iniciando proceso en la Argentina de los 90 y culminando en el nuevo milenio en las Naciones Unidas; el segundo momento devela la emergencia de prácticas pedagógicas emancipatorias. Sirva este de humilde aporte para reconsiderar en nuestros territorios la preexistencia descreditada de sus habitantes y dueños originarios.

Derechos humanos originarios en miradas pedagógicas decoloniales.

La interculturalidad viene siendo un derecho reconocido y una realidad que se vivencia en los países de América latina como lo es el caso de Ecuador, Bolivia; Perú, Venezuela y Colombia para nombrar algunos casos prototípicos, y desde 1994 por

la constitución nacional en Argentina. La otrora visión preponderante responde a ciertas miradas colonialistas etno europeas que imprimieron el carácter de ciencia moderna a la historia bajo una mirada unívoca y centralizada desde la cual se han producido progresivos procesos de anulación y borramiento de los sujetos de derechos, en este caso los de los pueblos originarios. Sin embargo, y muy a pesar de esta realidad, los llamados estudios decoloniales en la región de América latina y en Argentina en particular, recientemente, han puesto en valor la diferencia, los orígenes, los habitantes dueños de los territorios y vienen demostrando la vigencia y existencia de estas culturas identitarias a partir de la visibilidad de su historia, su trayectoria, su lengua, sus cosmogonías, sus personas, que se han encargado de defender y promover los derechos que fueron atacados y restringidos en su capacidad de intervención. *“La reemergencia de los pueblos indígenas se extiende a lo largo y ancho de América latina, activando procesos organizativos, redefiniendo las políticas de Estado y desafiando en paralelo los estereotipos negativos arraigados en el imaginario cultural”*(7).

Los pueblos cuyos miembros se autorreconocieron en la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (INDEC, 2004- 2005) son: atacama, ava guaraní, aymara, comechigón, chané, charrúa, chorote, chulupí, diaguita-calchaquí, guaraní, huarpe, kolla, lule, mapuche, mbyá guaraní, mocoví, omaguaca, oclaya, pampa,

pilagá, rankulche, quechua, querandí, sanavirón, selk nam (onas), tapieté, tehuelche, tilián, toba (qom), tonocoté, tupí guaraní, vilela, wichí. Este listado va aumentando permanentemente, en el marco del dinámico proceso de autorreconocimiento que viven los pueblos originarios en el país(8).

La Constitución Nacional Artículo 75 inciso 17 dispone:

- La preexistencia étnica y cultural de los Pueblos.
- Garantiza el respeto a su identidad.
- Crea el derecho a una educación bilingüe e intercultural.
- Reconoce la personería jurídica de las Comunidades.
- Posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, para el caso de que estas no sean aptas, el Estado debe entregar otras suficientes para el desarrollo de sus pautas culturales.
- Determina la inembargabilidad y además especifica que la tierra está libre de impuestos.
- Asegura la participación en la gestión de los recursos naturales.
- Asegura la participación en los demás intereses que les afecten.
- Las Provincias pueden ejercer de manera concurrente todas estas atribuciones.

En la actualidad, tanto para los movimientos indígenas como para los países en los cuales estos están

inmersos representa todo un desafío el rescate y difusión de los saberes ancestrales de los pueblos originarios. Afortunadamente cada vez más los pueblos indígenas de Abya Yala en todos sus movimientos asamblearios le han otorgado claro reconocimiento a los saberes y prácticas propias y al valor de la educación en un sentido estratégico situacional. Los Pueblos Indígenas son sujetos fundamentales en los procesos de transformación social y la renovación de la vida pública, porque son raíz y origen, y al mismo tiempo ejemplo de tenacidad, lucha y resistencia en las diversas etapas históricas vividas. En Argentina la nueva relación del Estado y los Pueblos Indígenas, comienza a ser una realidad con la creación del INAI(9), que para el cumplimiento de su mandato reconoce a los Pueblos y Comunidades Indígenas y el carácter de sujetos de derecho público.

La reforma constitucional de 1994 reconoce en el artículo 75 inciso 17 que establece que corresponde al Congreso Nacional: *“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida*

a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.” Constitución de la Nación Argentina (1994)

Con este espíritu emerge un camino de respeto y coordinación con los Pueblos Indígenas en el marco de una relación horizontal con sus instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales, a fin de dar respuestas efectivas a sus antiguas reivindicaciones y aspiraciones de vida, garantizando sus derechos y fortaleciendo sus culturas e identidades colectivas. Los Pueblos Indígenas son los primeros pobladores del territorio nacional. Su historia se remonta al poblamiento de nuestro Continente y al surgimiento de la civilización mesoamericana hace aproximadamente cuatro mil años y a las culturas de Aridoamérica. Los Pueblos Indígenas se caracterizan por la relación especial con sus tierras, territorios y recursos naturales, donde han desarrollado culturas, lenguas, artes, medicinas, cosmogonías y formas propias de organización política, económica y social.

Los datos definitivos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) realizada en 2004-2005(10) destacan la existencia de 35 pueblos indígenas en la Argentina, integrados por 600 329 individuos (457 363 que se autorreconocen pertenecientes a algún pueblo aborígen más 142 966 que no pertenecen pero son descendientes en primera generación de un pueblo) equivalente a aproximadamente el 1,6 %

de la población total(11). Ello sin perjuicio de que poco más de la mitad de la población tiene al menos un antepasado indígena, aunque en la mayoría de los casos se ha perdido la memoria familiar de esa pertenencia. En el censo realizado en el 2010, 955 032 personas se autorreconocieron como indígenas o descendientes de pueblos indígenas, representando con ello el 2,4 % de la población nacional (12).

Los pueblos indígenas que se consideraron en las cédulas censales fueron: Región central: tobas, pilagás, mocovíes, maticos, chulupíes, chorotis y chiriguanos. Región noreste: guaraníes y cainguas. Región noroeste: aimaraes y quechuas. Región central sur: tehuelches, araucanos, quenaken, yamanes y onas.

Las lenguas indígenas documentadas de Argentina pertenecen a diferentes familias lingüísticas, entre ellas(13): Lenguas quechuas, que en Argentina están representadas por el quechua sudboliviano y el quechua santiagueño (o quichua); Lenguas aimaras, que en Argentina cuenta con hablantes de aimara central; Lenguas guaraníes, que se extendían fundamentalmente por el norte del país, que incluyen variedades del grupo guaraní: como el tapiete, kaiwá, el mbyá y la numerosas variantes de guaraní como el chiriguano, el taragüí ñe'ẽ, etc; Lenguas matico-guaicurú, que se divide en el grupo guaicurú que incluye el mocoví, el pilagá, el toba, además del extinto abipón (y posiblemente la lengua de los comechingones) y el grupo matico que incluye el chulupí-nivaclé, el chorote, el maká y el wichí; Lenguas chon-puelche,

que incluye además de las lenguas chon propiamente dichas (tehuelche, el teushen, el haush y el selknam) a lenguas posiblemente relacionadas como el *gününa yajüch* (puelche) y la lengua de los querandíes. Por su parte las lenguas aisladas, no clasificadas y pequeñas familias: Mapudungun, hablado principalmente en Chile; Lenguas lule-vilela, que incluye al lule-tonocoté, extinto, y al vilela, con una decena de hablantes de edad avanzada; lenguas huarpes, que incluye al allentiac y al millcayac, extintos durante el siglo XVIII y en proceso de recuperación por las comunidades; Cacán (calchaquí-diaguita), hablado en el noroeste, hasta aproximadamente mediados del siglo XVIII; Kunza (atacameño), hablado también en el noroeste, hasta el siglo XIX; Yagán hablado en el extremo sureste de Tierra del Fuego, y extinto recientemente en Argentina, hay una hablante anciana en Chile; Lenguas charrúas que se creen todas extintas, mal documentadas y de clasificación difícil, con un semihablante de chaná.

Los pueblos originarios que constituyeron la base del mestizaje en la época colonial estaban divididos en tres grandes grupos: los pertenecientes al grupo de la civilización andina, principalmente diaguitas, sanavirones y comechingones; los pertenecientes a grupo chaco-mesopotámico, principalmente la civilización guaraní, los guaycurúes y el pueblo wichí; y los pueblos de cazadores-recolectores del sur, principalmente los pueblos het, chonk y posteriormente, tras la llegada

de los españoles, los mapuches. La reforma de la Constitución realizada en 1994 reconoció «la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos», así como el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.(14)

Pese a la gran riqueza de sus culturas y formas de organización social, la gran potencialidad de sus tierras, territorios y recursos naturales, los Pueblos Indígenas viven en condiciones de gran pobreza, marginación y discriminación en todos los ámbitos de la vida cotidiana. La negación, la exclusión, el abandono, el racismo, en suma, el colonialismo interno explica esta lacerante situación. No ha existido un diseño político de largo plazo acorde a su diversidad cultural, social y económica; ni se han establecido las políticas públicas duraderas que sean acordes a sus formas de organización y que atiendan sus reivindicaciones y aspiraciones de vida.

El estudio de la Pedagogía, como un espacio de encuentro con marcos teóricos específicos y con la problemática global de la educación, se constituye en el primer paso de un proceso de formación teórico práctica que fundamenta la intervención educativa de las comunidades. La educación es concebida como relación interpersonal y comunicacional, como práctica institucionalizada y como sistema, considerando las complejas relaciones que surgen de su inserción en un contexto sociohistórico y cultural. La investigación de la formación pedagógica se fundamenta en las epistemologías del

sur para comprender el presente nacido de la modernidad europea occidental, como también diversos espacios de formación educativa donde la pedagogía tiene una importancia central en los procesos de formación en la argentina contemporánea.

El conocimiento se reconoce en una condición antropológicamente cultural, política, histórica y económica. Allí el producto u objeto de conocimiento se pone en juego en diversos espacios y ámbitos donde la comunidad y el derecho de acceso al conocimiento hace posible que el saber y su aplicación llegue como bien y herramienta a todos los sujetos, ratificando su papel como herramienta y bien universal para la emancipación de los hombres y mujeres, sobre todo pensando en la educación superior de la universidad pública, gratuita. Pensar las prácticas pedagógicas decoloniales(15) implica para nosotros refundar el universo del ser y del hacer de la educación en un anclaje territorial desde donde emerge el propio itinerario de la praxis que interroga, de-construye, y expande sentidos de voces silenciadas y opacadas, durante largo tiempo, en nuestra historicidad. La realidad nos interpela buscando insondables razones que hacen del diálogo un universo de posibilidades emancipadoras operando en los procesos de construcción de nuevas y auténticas subjetividades situadas. Los territorios, los sujetos, las prácticas y la educación como retorno sobre el sí mismo dibujan un entramado de fuerzas desafiantes y registran los acordes de una polifonía que requiere de nosotros

posicionamientos ético – políticos que nos interpelan y comprometen en un aquí y un ahora referencial. Dispositivos de fuerzas y dominios de saber delinear una educación por venir que abreva en las fuentes preexistentes pero que imprime otros sabores desconocidos, reinaugurando micropoderes liberadores que originan senderos al desplazar y desocultar velos multicolores(16) .

Ahora bien, las pedagogías de Abya Yala suelen rápidamente referenciarse a las formas de educar en las lenguas indígenas o a lo sumo en las culturas identitarias, en este sentido hay notables esfuerzos en toda la región y en Argentina inclusive que se han dado en conocer como la educación intercultural bilingüe(17) tanto en los sistemas educativos nacionales como así también en las universidades de los estados. Sin embargo, y valga la aclaración en las comunidades indígenas la cosmogonía regula el ciclo vital; social, cultural y religioso en donde el “docente indígena” acorde a las leyes de la madre tierra se prepara para la vida y está atravesado por la influencia del pensamiento cosmogónico. Es decir que dialogar en torno a las pedagogías indígenas como movimientos de emancipación implicaría para nosotros al menos la conformación de un dispositivo de acción – reflexión que diga relación con: por una parte el territorio, la pedagogía se enraíza en una comunidad y esta se referencia directamente con el territorio(18) como forma de materialización donde el quehacer cotidiano despliega toda su efectividad; de igual modo los territorios

son el lugar privilegiado donde acontecen los procesos de subjetivación que adquieren distintas implicaciones acordes a la historicidad al que este concepto ha sido sometido(19):

“Los múltiples discursos que han puesto en crisis la categoría de sujeto y, por otra parte, el surgimiento de diferentes modos de subjetivación, que se constituyen en el devenir singular y social, nos llevan a sostener hoy una concepción de subjetividad como entre, lo cual implica la idea de una subjetividad plural, sede de pasiones encontradas y en lucha, que abandona la pretensión de dominio de la realidad y de sus circunstancias, que pierde las seguridades que otorgan los límites, la familia, las fronteras y la universalidad de la verdad, y para la cual la historia no es ya un desarrollo lineal sujeto a leyes, previsible y controlable, sino el resultado de contingencias del azar que encuentran su sentido a posteriori. El yo, como resultado del cruce siempre cambiante y provisorio de multiplicidad de fuerzas que se entrecruzan en permanente combate, es un laberinto de diferencias que ya no puedo dominar, porque en ellas están presentes lo otro y los otros como opacidad no domesticable, y el azar instala la incertidumbre, el riesgo, la inseguridad”(20).

Sujetos y territorios en las pedagogías de Abya Yala están atravesados por la cosmogonía como forma de expresión del buen vivir(21) de un pueblo. Generalmente, en ella se nos remonta a un momento de preexistencia o de caos originario, en el cual el mundo no

estaba formado, pues los elementos que habían de constituirlo se hallaban en desorden. La cosmogonía pretende establecer una realidad, ayudando a construir activamente la percepción del universo (espacio) y del origen de dioses, la humanidad y elementos naturales. A su vez, permite apreciar la necesidad del ser humano de concebir un orden físico y metafísico que permita conjurar el caos y la incertidumbre. Es por ello que hablar de cosmogonía implica hacer visible la vivencia de la experiencia desde donde emerge el sujeto en el territorio. La confrontación entre las antiguas concepciones indígenas del cosmos y las que actualmente mantienen sus descendientes arroja una luz inesperada sobre la naturaleza de esas sociedades. Estos conocimientos son decisivos para comprender la formación de la memoria histórica de esos pueblos y discernir los medios que emplearon para transmitirla de una generación a las siguientes(22). Es la vivencia de la diferencia la que despliega las notas de identidad de cada cultura indígena en su devenir:

El concepto de indígena está basado también en la identificación colectiva que el propio pueblo indígena pueda hacer de sí mismo, y, por lo tanto, de cada uno de sus miembros. El autorreconocimiento, es decir, el derecho de la comunidad a definir sus propios miembros, es un ejercicio de identidad colectiva indígena. En definitiva, lo que define a un pueblo indígena y determina su visión holística del mundo es la identidad que él tiene de sí mismo en cuanto comunidad que forma parte de la naturaleza, de "lo creado". En

consecuencia, sólo los propios indígenas pueden determinar quiénes comparten sus valores cosmogónicos(23).

De modo que nuestro dispositivo lejos de estar preocupado por los procesos de enseñanza toma centro el habla de las pedagogías indígenas en los territorios, las subjetividades, las cosmogonías y las identidades ancestrales, y solo desde allí podremos construir pedagogías de Abya Yala como otra forma de concebir lo que hacemos y somos. Esto último constituye un derrotero sin precedentes para la universidad pública en Argentina que es heredera de un modelo enciclopédico moderno colonial que hace centro en saber científico como única forma de validación de la realidad.

La Universidad Nacional de San Luis creada en el año 1973 cuenta con un rico legado histórico, cuyo punto de emergencia se remonta al año 1939 con la fundación de la Universidad Nacional de Cuyo al incorporarse la Escuela Normal Juan Pascual Pringles de San Luis a su dependencia de larga tradición normalista. Durante la etapa democrática hasta la fecha la UNSL comienza a transitar diferentes etapas de crecimiento, desarrollo y proyección en diferentes áreas de conocimiento abriéndose desde una fuerte política extensionista al medio social local, regional y latinoamericano.

La Universidad Nacional de San Luis ha dado en los últimos años muestras claras de esfuerzos por inscribirse en el movimiento latinoamericano de universidades que ponen en diálogo

a los saberes trabajando en el marco de una política institucional y educativa inclusora de las culturas ancestrales y las prácticas de los pueblos originarios. Prueba de ello es la firma de un convenio marco con el Pueblo Nación Preexistente Huarpe Pinkanta del Cuyum, pobladores originarios de nuestra región, como así también la realización de eventos que tienen como marco la equidad, la igualdad y la pluricompetencia, en el marco del contexto interuniversitario de la región. La idea es construir un espacio de encuentro, discusión y elaboración sobre temas que digan relación con los saberes y conocimientos ancestrales, de los cuales los pueblos originarios son herederos.

De este modo concebimos a una Universidad Comunitaria inscripta en el marco del reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos y colectivos, que los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas han reivindicado en el proceso de construcción de las Regiones autónomas y multiétnicas y como tal reconoce y asume, que los pueblos indígenas son portadores milenarios de conocimientos y saberes que enriquecen la cultura global de la humanidad. De igual manera, reconoce que la cosmovisión y cosmogonía de los pueblos indígenas constituyen una energía revitalizadora y sustentable de saberes y conocimientos, que son claves en los procesos propios de auto desarrollo.

La Universidad Nacional de San Luis se constituye como una Institución Académica formadora mediante la implementación de una instrucción científica y una educación generadora

e integral, que reconozca los derechos políticos, económicos, sociales y culturales de los Pueblos Indígenas que habitan el territorio argentino, que enriquezca su identidad étnica y respete los caracteres específicos de sus culturas, garantizando de esta manera la igualdad en la diversidad, la unidad nacional y la integridad territorial de la nación, elementos necesarios para impulsar el desarrollo y consolidar el proceso de autonomía y su transformación económica, política y social. Sus actividades se fundamentan en los valores transversales de la equidad, la interculturalidad y la sostenibilidad, tratándose de conceptos que están relacionados a contextos multiétnicos y al acceso a espacios de formación.

Finalmente adherimos a una concepción de “universidad inclusora o inclusiva”. La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la educación debe dar respuesta a la diversidad. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en las instituciones educativas constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

La educación inclusiva se presenta como un derecho de todos los/a s. Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que los seres humanos sean diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos. La educación

inclusiva no solo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Se asume así que cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas y que por eso las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas. Por lo tanto, inclusión total significaría la apuesta que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la universidad. La inclusión comienza aceptando las diferencias, celebrando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada alumno. El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales, etc.

Micro experiencias de políticas pedagógicas indígenas en la universidad.

Pensar el diálogo de saberes como un ejercicio de derecho implica, en esta oportunidad, un juego de relaciones entre los pueblos originarios y sus habitantes y, en este caso, otra comunidad, es decir la universidad pública como potenciadora de una pedagogía de la diferencia y la otredad, basada en el reconocimiento de los derechos preexistentes y su visibilidad transcurre en su vida cotidiana. Es por este motivo que nos atrevemos a construir una narrativa inicial en el horizonte de un

intercambio pluricultural que posiciona al sujeto de derecho en su singularidad y emergencia. El relato denota ensayos de formas posible de interrelaciones entre la Comunidad Pinkanta y un grupo de profesores de la comunidad universitaria en San Luis que juntos se atrevieron a construir una universidad inclusiva.

El itinerario que nos trazamos describe un punto de partida, uno de proceso y uno de llegada o arribo, solo a los efectos de la presente escritura. Nuestro itinerario parte de la defensa de los saberes ancestrales a la par de los originarios como forma de realización de la existencia en el horizonte cultural identitario, en donde destacamos a lo ancestral como componente estructural y lo originario como condición de posibilidad y autenticidad. Continuamos el viaje en el proceso de pensar qué es lo que dice el hermano originario acerca de sí mismo en tanto que sujeto histórico –cultural para analizar las diferentes formas de concreción de esas vivencias y algunas de sus manifestaciones más visibles: la lengua y los lenguajes, la transmisión oral, el canto, las múltiples simbologías, los rituales, ceremonias y las danzas, entre otros. Todas estas formas se despliegan como las materialidades concretas procesos interculturales que se ponen en juego al buscar dinámicas grupales de trabajo. Nuestro punto de llegada entonces se encuentra configurado por la valorización de la “recuperación de la identidad” tal cual lo expresan los mismos sujetos originarios, recuperación que inscriben en relación a preguntas fundamentales, del orden de:

dónde, cuándo, cómo y porqué como formas de espiritualidad, desde donde construir un posicionamiento político frente al mundo.

“Una visión diferente surgió en las últimas décadas del siglo XX, cuando algunos investigadores se abocaron a estudiar a las sociedades indígenas y sus relaciones con los hispano-criollos con nuevos abordajes teóricos, metodológicos y fuentes. En esa tarea fue fundamental combinar los aportes de la Historia, la Antropología y la Arqueología, ampliar la escala de análisis espacial, romper los límites de las historias nacionalistas y provinciales, para dar paso a la emergencia de múltiples y complejas relaciones intragrupales e interétnicas previas a la constitución de los Estados nacionales. Así, nuevos mundos en el nuevo mundo esperaban ser restituidos en los acontecimientos históricos americanos, como también una mirada crítica al avance de las fronteras interiores, a las terribles consecuencias para los vencidos y las políticas estatales de invisibilización de los sobrevivientes”(24)

Este proceso re-etnización identitaria en el caso Huarpe Pinkanta se manifiesta en la tenencia de la tierra, es decir la habitación del Cuyum (territorio ancestral que coincide con la actual división política de las provincias de San Luis, Mendoza y San Juan) y en el reconocimiento de los saberes identitarios como propios, genuinos y particulares situados, que arrojan sentidos en la cosmovisión constituida

por el ciclo vital Hombre- Naturaleza. Sin duda alguna la restitución de derechos y la “universidad inclusora” no se constituyen en prácticas culturales y de conocimientos en las que transitamos en la vida cotidiana de nuestros pueblos, sin embargo, y desde hace un tiempo un colectivo intersubjetivo intercultural ha comenzado a atreverse a poner en juego diversas formas de implicación en este horizonte de posibilidades enmarcado en la afirmación y restitución de los derechos en el “buen vivir”.

La continuidad y la discontinuidad cultural constituyen de este modo dos variantes de la reemergencia indígena, las que según el criterio que tenga en cuenta las condiciones de creatividad cultural se dan en el marco de la reemergencia como forma de posibilidad y acontecimiento singular, es por eso justamente que muchos estudiosos del tema, y con los cuales adherimos, consideran que los pueblos indígenas en la Argentina pueden agruparse en dos grandes tipos de situaciones: a) los pueblos con conciencia de continuidad cultural, o bien b) los pueblos con conciencia de discontinuidad cultural. Sin embargo, esta dicotomía se puede tensionar aún más, ya que los procesos complejos de reemergencia cultural a veces admiten matices, donde en muchas ocasiones dicha identificación cultural no está asumida discursivamente, pero sí en las prácticas culturales cotidianas. Describimos a continuación los siguientes componentes que rescatamos en el trabajo dialógico de los saberes con la Comunidad Pinkanta en estos

dos últimos años de acompañamiento y aprendizaje.

a) La reciente firma del convenio marco de cooperación entre la Universidad nacional de San Luis y la Comunidad Pinkanta del pueblo nación preexistentes Huarpe Pinkanta por el cual se llevan a cabo actividades de cooperación mutua e intercambio recíproco, de información científica, tecnológica, cultural, desarrollo de nuevos conocimientos, creación y aplicación de nuevas tecnologías y emprendimientos en todos los campos en que desarrollan sus actividades. Esto implica establecer entre las partes, emprendimientos y programas específicos de investigación, desarrollo y formación en el marco del cumplimiento efectivo de la restitución de los derechos de la Comunidad Pinkanta del Pueblo Nación preexistentes Huarpe Pinkanta que implica una universidad inclusora para los pueblos originarios, que contribuyan al mejor cumplimiento de los propósitos previstos.

b) Línea de trabajo N° V; Interculturalidad en el Centro de Prácticas Pedagógicas y Socio comunitarias. Esta línea está destinada a generar un ámbito de reflexión, defensa y difusión de los derechos de los pueblos originarios, priorizando la vinculación, entre otros, con el Pueblo Nación Huarpe Pinkanta del Cuyum; en ese marco se abordan prácticas inclusivas originarias identitarias. Esta realidad conlleva la promoción e integración de diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento cuyo fundamento se enraíza en el diálogo en tanto que posición epistémica, la

creación de políticas del conocimiento específicas, la difusión y circulación epistémica, las diversas formas de reconocimiento de otros y otras, y la puesta en valor y defensa de las lenguas en los entornos culturales cosmogónicos de las comunidades y etnias en los territorios ancestrales.

Dentro de esta dinámica se puede mencionar algunas áreas o acciones de trabajo relativas con: A) Legalidad e Inter institucionalidad: construcción de viabilidades institucionales y académicas en la universidad para la concreción efectiva de Convenio marco y Actas complementarias que encuadren las futuras dinámicas de trabajo entre la Universidad Nacional de San Luis, la Facultad de Ciencias Humanas, el Centro de Prácticas Pedagógicas y Socio-comunitarias y el Pueblo Nación preexistente Huarpe Pinkanta. B) Divulgación cosmovisión cultural: como parte de la defensa de los derechos originarios se hace conveniente fortalecer las miradas sociales contemporáneas en torno a las culturas preexistentes, lo cual motiva propiciar la participación del Pueblo Nación Huarpe Pinkanta en medios locales, nacionales e internacionales (radio, televisión, diarios, cadenas internacionales, facebook e instagram) para difundir la cultura Huarpe. C) Diálogos interculturales. Una Universidad inclusiva que trabaja con la confirmación de la restitución de derechos de pueblos originarios propicia todo tipo de reuniones al interior y al exterior de la misma, a los efectos de realizar vinculaciones posibles. De este

modo este espacio generará encuentros de diálogo entre la comunidad Pinkanta y hacia el interior de la Universidad, los Departamentos, Áreas de extensión e investigación y proyectos ad hoc, y hacia el exterior con instituciones o realidades que trabajen o necesiten conocer la dinámica de pueblos originarios.

Desde al acercamiento genuino de la Comunidad Pinkanta a la Universidad Nacional de San Luis, se han ido generando acciones que iniciaron un trabajo particularizado donde el aprendizaje compartido ha sido el común denominador de los emprendimientos; la otredad, las cosmovisiones, las formas de participación, los rituales ancestrales, las bendiciones, los viajes a territorio, todos ellos han permitido una comprensión más acabada de la vivencia indígena de resignificación, es por ello que enumeramos a modo de ejemplo lo siguiente:

1. El abordaje del seminario taller “Entretejiendo culturas” junto a los hermanos del pueblo nación Huarpe Pinkanta. Dicho seminario se encuadró en el asesoramiento pedagógico-antropológico que ha significado un espacio de innovación y de carácter inaugural de la interculturalidad que deseamos se repita a futuro abierto a toda la comunidad.

2. Reuniones progresivas de diálogo sobre la propuesta de creación de la escuela Huarpe Pinkanta bajo la impronta de proyecto generativo con el Ministerio de Educación de la provincia de San Luis;

3. Revisión del articulado del convenio marco a celebrarse entre la UNSL y el pueblo Huarpe Pinkanta, para lo cual se discuten los Sentidos del convenio marco y en relación a los Artículos 2 y 3 se realiza una redacción consensuada.

4. Preparación del certificado de miembro perteneciente a la Comunidad que asume las diversas funciones por un año habiendo participado activamente en el Año Nuevo Huarpe Pinkanta en el territorio del Junkillal, provincia de Mendoza, a partir del 25 de agosto de 2018.

5. Colaboración en la preparación y asistencia del Seminario - Asamblea Interculturalidad. “Fortalecimiento y revitalización de la cosmovisión indígena en la educación intercultural bilingüe”, auspiciado por la Universidad Nacional de San Luis y organizado por Organización Territorial Huarpe Pinkanta “Amytayan Huarpe”.

6. Preparación y acompañamiento en la difusión de la cultura huarpe en medios de comunicación locales, radio, televisión, mas media, boletines electrónicos, otros.

7. Vinculación para reporte internacional sobre programación de CNN bajo corresponsalía en la región de un informe mediático sobre culturas originarias y Comunidad Pinkanta.

8. Celebración de reuniones de interculturalidad entre la Comunidad Pinkanta y los Departamentos de Educación y Formación Docente, de Comunicación Social y de Artes de la

Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

9. Celebración de reuniones de interculturalidad entre la Comunidad Pinkanta y Secretarías de Extensión Universitaria de distintas Facultades de la UNSL (salud, química, psicología, humanas).

En la actualidad la Universidad Nacional de San Luis ha dado un nuevo paso en el marco de las políticas inclusoras de los derechos de los pueblos originarios. En diciembre de 2019 ha creado el Programa de Pueblos Indígenas en la Universidad intentando integrar la realidad ancestral y la academia en diálogos pluriculturales productivos. La creación del Programa está basada en los siguientes principios de acción:

El diálogo de saberes. Se constituye como una propuesta alternativa al modelo educativo tradicional utilizado en la educación de la modernidad. El diálogo de saberes es una posición epistemológica fundamentada en el respeto y en la práctica de relaciones horizontales y democráticas. Parte de reconocer al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino, y a los humanos como seres inconclusos, que se construyen en su relación con el otro y con el mundo. El diálogo de saberes es un proceso comunicativo en el cual se ponen en interacción dos lógicas diferentes: la del conocimiento científico y la del saber cotidiano, con una clara intención de comprenderse mutuamente; implica

el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas.

La de – colonialidad. Es una posición epistémica utilizada principalmente por un movimiento emergente de América Latina que se centra en la comprensión de la modernidad en el contexto de una forma de teoría crítica aplicada a los estudios étnicos. Se ha descrito que consiste en opciones analíticas y prácticas que se enfrentan y se desvinculan de la matriz colonial del poder; también ha sido referida como una especie de "pensamiento en la exterioridad radical". La decolonialidad ha sido llamada una forma de "desobediencia epistémica", "desvinculación epistémica" y "reconstrucción epistémica".

La participación comunitaria. es un conjunto de maneras para que la población acceda a las decisiones del gobierno de manera independiente sin necesidad de formar parte de la administración pública o de un partido político. Se debe de tomar en cuenta que la participación ciudadana no solo se refleja a través del voto, sino que existen múltiples maneras de tomar parte en asuntos públicos. El término participación social o ciudadana puede ser conceptualizada desde diferentes perspectivas teóricas, así puede referirse a los modos de fundamentar la legitimidad y el consenso de una determinada población, por ejemplo participación democrática o también puede referirse a los modos de luchar contra las condiciones de desigualdad social y para cuya superación se necesita

impulsar la participación.

La Mediación pedagógica. La comprensión pedagógica es un criterio metodológico de la pedagogía que consiste en la capacidad del maestro para relacionarse de manera interpersonal y dialógica en la enseñanza-aprendizaje con el alumno para lograr un entendimiento mutuo. Hizo parte de la escuela constructivista como respuesta a la reflexión que suscitó en la Escuela Nueva de la pedagogía, para hallar la forma más pertinente de resolver el problema de comprender.

La Autonomía/Autodeterminación (personal y comunitaria). La autonomía personal se define como la manera de pensar por sí mismo, su decisión. Ambas están relacionadas con el paradigma de la vida independiente. La autonomía personal implica al derecho de cada persona de poder tomar las decisiones que afectan a su vida personal, y especialmente el de poder vivir en el lugar que uno quiera y ser atendido por las personas (asistencia personal) que uno desee.

La construcción colectiva del conocimiento. El término construcción cooperativa de conocimientos hace referencia al conocimiento creado a partir de una red de personas que trabajan en forma mancomunada con fines en común. También se utiliza el reemplazo de la palabra cooperativa por la palabra colaborativa. En ambos casos es correcto. Si bien el concepto no exige el aspecto tecnológico también es cierto

que sin el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación es casi imposible llevarlo a nivel global.

La Integralidad de los aprendizajes. Es un proceso educativo transformador donde todos aprenden y enseñan, se busca un intercambio horizontal entre el saber académico con el popular y se intenta generar procesos de comunicación dialógica donde los actores sociales participan junto a los universitarios tanto en la planificación y la ejecución como en la evaluación del proceso. Es un proceso a través del cual se busca resolver problemáticas de la sociedad considerando los tiempos de los actores sociales involucrados.

La Universidad Nacional de San Luis en Pueblos originarios se erige y configura como un espacio para generar y sostener la formación pluricultural y pluricompetente, recuperando, fortaleciendo e innovando en los saberes, conocimientos y las ciencias de los pueblos indígenas de Abya Yala, a través del diálogo intercultural e inter-epistémico de carácter complejo que contribuya a la construcción de una propuesta de educación superior decolonial. En este sentido se propone:

a) Construir un espacio de encuentro, discusión y colaboración sobre temas que digan relación con los saberes y conocimientos ancestrales, de los cuales los pueblos originarios son herederos.

b) Contribuir a la construcción de una red de programas, proyectos y otros espacios existentes que se originan en las universidades nacionales

y latinoamericanas en relación a la producción de saberes y prácticas en los pueblos originarios.

c) Propiciar y desarrollar procesos de formación y capacitación para todas las sociedades, imbuidos en las sabidurías de los pueblos originarios posibilitando el diálogo de saberes con equidad epistémica con los saberes otros.

La UNSL ha definido como destinatarios iniciales a los Pueblos originarios que habitan el suelo argentino y latinoamericano; las Comunidades universitarias; los Sistemas educativos; las Organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y Todo público interesado en el abordaje de los pueblos originarios.

Todos estos actores sociales se convocan en torno a líneas de acción que constituyen las pedagogías universitarias ancestrales:

La Medicina ancestral. Según la definición de la OMS, la medicina tradicional es: La suma total de conocimientos, habilidades y prácticas basados en teorías, creencias y experiencias oriundos de las diferentes culturas, sean o no explicables, y usados en el mantenimiento de la salud, así como en la prevención, diagnóstico o tratamiento de las enfermedades físicas o mentales(25). La Medicina tradicional andina sustenta la salud en el equilibrio cálido/frío y el pensamiento animista del mundo, su metodología parte de explicar el sentido holístico de la vida, los agentes tradicionales de

salud asumen su rol como un don divino y basan su intervención en la restitución del equilibrio con rituales y plantas medicinales. La medicina kallawayá surgida en épocas pre-incaicas en los andes que hoy son Bolivia, tiene una de las farmacopeas más ricas del mundo, motivo por el cual la UNESCO declaró la cosmovisión kallawayá como patrimonio cultural de la humanidad en 2003

La Pedagogía intercultural bilingüe. Según la Ley 26206 Capítulo XI Arts. 52, la "Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.."

El Arte y las culturas originarias. El arte indígena es una de las formas esenciales de transmisión de la cultura, así como un medio de importancia crucial para que un grupo humano se identifique a sí mismo y se preserve en el tiempo y frente a otros grupos. La imposición de culturas dominantes a través de la colonización produjo en muchos casos la aculturación de los pueblos indígenas y con ella la transformación radical de sus manifestaciones artísticas; aunque en otros se produjeron verdaderos casos de sincretismo o eclecticismo cultural y artístico. De ambas posibilidades

se nutren las formas artísticas del denominado arte colonial en sus distintas variantes locales y temporales

Los Procesos lingüísticos y culturales. De la misma manera que se intenta preservar la diversidad biológica, la diversidad lingüística, que también es diversidad biológica, merece ser respetada y defendida junto a los derechos humanos. Las lenguas no son solo herramientas de comunicación, también pueden ser un conjunto de conocimientos transmitidos durante muchos años. Las distintas formas de comunicarse posibilitan distintas formas de entender la realidad, como, por ejemplo: distintos métodos de hacer las cuentas, diversas formas de expresar el espacio (mediante palabras o estructuras que expresen la dirección de una forma concreta), diferente organización de los meses o las semanas que puede otorgar conocimientos precisos (por ejemplo, hay lenguas en que los meses tienen el nombre de la fruta que hay que recoger), etc.

Las Espiritualidades y cosmogonías indígenas. El historiador Alfredo López Austin define la cosmovisión como "el conjunto estructurado de los diversos sistemas ideológicos con los que el grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo, engloba todos los sistemas, los ordena y los ubica." - La cosmovisión indígena,

basada en una percepción religiosa de la naturaleza, coincide con la necesidad de hacer un manejo ecológicamente correcto de los recursos. Con ello, la lucha ecológico-campesina pone juntas de nuevo a través de la práctica política las tres esferas de la realidad que la civilización dominante se ha empeñado siempre en separar: naturaleza, producción y cultura. - Entonces podría entenderse a la cosmovisión indígena como el conjunto de creencias, valores, costumbres, de los pueblos indígenas y su relación con su entorno.

A modo de cierre

El desarrollo de acciones inclusivas en la universidad de derechos de las comunidades constituye un auténtico desafío de nuestros tiempos en relación a los desplazamientos que se vienen produciendo en lo que se sostiene es el conocimiento. La historia, los sujetos y las prácticas dan cuenta al presente de otras realidades con miradas renovadas que ponen en entredicho lo ocurrido. Sin duda la relación originarios y universidad representa una de esas rupturas que deberemos aprender a caminar en los nuevos entramados que comienza a dibujar tejiendo nuevos dibujos de la realidad en que vivimos. En este camino estamos desde la investigación y la docencia deseosos de aprender y crecer en la pluralidad de situaciones que interpelan nuestro ser.

Notas

(1)El artículo es parte de los desarrollos de conocimientos que venimos realizando en el

proyecto de investigación SECyT N°04-2518 Prácticas Complejas del Conocimiento y su impacto en el campo educativo (2018/2019) en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. De igual manera forma parte de los planteamientos iniciales que realizamos en la línea de Espiritualidades del Grupo de Trabajo CLACSO "Territorialidades, Espiritualidades y Cuerpos" (2019/2022). Contacto: marcelo.vitarelli@gmail.com ; registro ORCID Marcelo Vitarelli <https://orcid.org/0000-0001-9141-5735>

(2) Pedagogo y Master en Ciencias Sociales, docente – investigador y extensionista en la Universidad Nacional de San Luis y en la Universidad Nacional de Villa Mercedes, ambas en la provincia de San Luis, Argentina. Actualmente director del Programa de Pueblos Indígenas en la Universidad, programa de política educativa institucional creado por el Rectorado de la Universidad Nacional de San Luis en Argentina. Ordenanza 04/19, UNSL.

(3) La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 14/09/2007

(4) DUSSEL, Enrique, 1993 1492: o encobrimento do outro. A origem do «mito da modernidade». Editora Vozes, Petrópolis, Brasil.

(5) LANDER, Edgardo (Comp.) 2000 La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Ed. Clacso, Buenos Aires.

(6) La Historia del mundo actual, historia inmediata, 'historia del presente' o historia del 'tiempo presente' son distintos nombres para una disciplina historiográfica de reciente creación y de utilización no generalizada en el ámbito académico. Como nueva área de conocimiento historiográfico surge por la necesidad de recuperar el sentido del término "contemporáneo" como tiempo coetáneo al de la experiencia vivida. La delimitación de la historia del presente o del mundo actual depende no sólo de las vivencias de las diversas generaciones que coexisten en un momento dado sino de la conciencia histórica y del uso público del pasado por la política, los grupos sociales y los medios de comunicación. Los estudios sobre memoria histórica, de gran difusión en la actualidad, están estrechamente vinculados. Se puede consultar autores de referencia como: ARACIL, R., OLIVER, J., SEGURA, A (1998) El mundo actual. De la Segunda Guerra Mundial a nuestros días. Universidad de Barcelona. MARTÍNEZ CARRERAS, J.U. et al (1996) Historia del mundo actual. Madrid: Marcial Pons. Varios Autores (2000) Historia del Mundo Actual desde 1945 hasta nuestros días. Universidad de Valladolid.

(7) (Lazzari, A, 2016:21) Axel Lazzari. La reemergencia indígena en la Argentina: coordenadas y horizontes, en <http://www.vocesenelfenix.com/content/la-reemergencia-ind%C3%ADgena-en-la-argentina-coordenadas-y-horizontes>.

(8) (Fernandez, Virosta, 2011:4)

(9) El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) es un organismo público de Argentina creado en 1985 cuyo objetivo es el desarrollo de políticas públicas orientadas a la promoción de las comunidades indígenas de Argentina. En Argentina existe una gran diversidad cultural ancestral. El INAI es responsable de la administración y gestión del Registro Nacional de Comunidades Indígenas (Renaci), entidad que tiene a su cargo el registro de las comunidades y la tramitación de su personería jurídica que las habilita, entre otros temas, a la formalización de la tenencia y posesión legal de sus tierras comunitarias. Hacia fines de 2018, se había relevado la existencia de 1653 comunidades de las cuales 1456 habían registrado su personería

jurídica. La propiedad de la tierra y su uso comunitario es uno de los problemas más antiguos de las comunidades indígenas en Argentina.

(10)Rex González, A. Pérez, J. (1990) *Argentina indígena, Vísperas de la conquista*. Col. Historia argentina 1. Buenos Aires: Paidós.

(11)«Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas» (web). Instituto Nacional de Estadística y Censos. 2005. Archivado desde el original el 20 de marzo de 2009. Consultado el 6 de marzo de 2009.

(12)«Resultados definitivos del Censo del Bicentenario. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010» Instituto Nacional de Estadística y Censos. 2012. Archivado desde el original el 23 de septiembre de 2015. Consultado el 11 de mayo de 2013.

(13) «Mapa de lenguas indígenas de la Argentina actual». Archivado desde el original el 27 de septiembre de 2007.

(14)Constitución de la Nación Argentina, art. 75, inciso 17.

(15)Vitarelli: Wildner. *La enseñanza de la pedagogía en la formación de profesores en perspectiva crítica decolonial del sur*. 2019. Año 9 N°11, Villa Mercedes. Revista Entrevistas. ISNSC Villa Mercedes, San Luis.

(16) Vitarelli, Marcelo. *Pensar las prácticas pedagógicas en el Sur*. Editorial Autores. 2017. Buenos Aires. Argentinos. Bs. As.

(17)Clemente Mendoza Castro, *Pedagogía indígena*, Nabusimake, Nodos, 2001. Jorge Alejandro Santos, Leonel Piovezana; Ana Paula Narsizo. *Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena*. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 99, n. 251, p. 189-204, jan./abr. 2018. Juárez Núñez, José Manuel; Comboni, Sonía. *La educación en el medio indígena: ¿modelo de neodominación o promesa de liberación? El Cotidiano*, vol. 22, núm. 146, noviembre-diciembre, 2007, pp. 61-72. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Distrito Federal, México. *Orientaciones metodológicas para los proyectos educativos por pueblos indígenas (P.E.P.I)* Viceministerio de Comunidades Educativas y Unión con el Pueblo. Dirección General de Educación Intercultural. 2014. Caracas, Venezuela.

(18) Los territorios que siempre fueron de vida, una vida en tensión (con la naturaleza, entre pueblos diferentes, etc.), enfrentan desafíos añadidos desde los últimos 500 años, fruto de una primera onda de despojo. Las ondas han venido sucediéndose, asociadas a las necesidades externas/internas de “civilizarse”, “cristianizarse”, “desarrollarse” y últimamente “democratizarse” y “neoliberalizarse” (Grosfoguel, 2014), pero también las formas de existir de esos pueblos, grupo sociales, etc. han ido conformándose en las estrategias continuas de resistir y más allá. La re-existencia (Porto-Gonçalves, 2002) por tanto, incorpora los múltiples campos de la vida, su complejidad, su densidad, las formas en que se construye y teje sus articulaciones, pero que no pierde de vista los contextos de conflicto en que se mueve: los avances y retrocesos, las huidas, los saltos y el volver a empezar propio de enfrentar las asimetrías de la dominación, habitualmente en situación de inferioridad. En esa re-existencia, además, aparece como punto de apoyo fundamental el conjunto de comportamientos territoriales necesarios para dar sentido (y sentimiento) al grupo: identidad territorial en movimiento, materialidad y subjetividad de lo común, saberes situados que desafían la descontextualización auto-referenciada del sistema-

mundo capitalista, patriarcal y colonial. Grosfoguel, Ramón (2007). Diálogos decoloniales con Ramón. Grosfoguel: transmodernizar los feminismos. Entrevista realizada por Doris Lamos Canavate. Tabula Rasa. (7): 323-340; Porto-Gonçalves, Carlos Walter (2002) "Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades" en Ceceña, A. E. y Sader, E. (Coord.) La guerra infinita. Hegemonía y terror mundial, Buenos Aires, CLACSO.

(19) "...el sujeto de la Modernidad, el que cree tener un punto de vista semejante a la perspectiva de Dios, es decir externo al mundo, absoluto y universal, aquel que se separa de la naturaleza para dominarla, aquel que hace del saber un poder, es el mismo que no puede dar cuenta de sí, porque está fuera del cuadro del universo, como el pintor de la perspectiva. La suposición de un conocimiento objetivo eliminó la subjetividad del sujeto como algo digno de ser tenido en cuenta por la ciencia o por la sociedad. Las emociones, las pasiones y la imaginación debían ser dominadas al igual que la naturaleza. El sujeto del universo-reloj es él mismo un autómatas capaz de objetivar, un puesto de trabajo en la línea de producción..." Dabas, E. Najmanovich, D (1995). Redes. El lenguaje de los vínculos. Buenos Aires: Paidós

(20) Giaccaglia, Mirta A.; Méndez, Ma. Laura; Ramírez, Alejandro; Santa María, Silvia; Cabrera, Patricia; Barzola, Paola; Maldonado, Martín Sujeto y modos de subjetivación Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XX, núm. 38, mayo, 2009, pp. 115-147 Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina. P.146

(21) Sumak Kawsay es una palabra quechua referida a la cosmovisión ancestral de la vida. Desde finales del siglo XX es también un paradigma epistémico y una propuesta política, cultural y social desarrollada principalmente en Ecuador y Bolivia. En Ecuador se ha traducido como "Buen vivir" aunque expertos en lengua quechua coinciden en señalar que la traducción más precisa sería la vida en plenitud.

(22) Florescano, Enrique. La visión del cosmos de los indígenas actuales. Desacatos [online]. 2000, n.5 [citado 2020-01-28], pp.15-29. Disponible en: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607050X20000003000002&lng=es&nrm=iso

(23) Ésta es la visión adoptada por el Convenio núm. 169 (1989) de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Aunque este Convenio da una definición de los pueblos indígenas, en su artículo 1 (2) establece que la autoidentificación como indígena será considerada un criterio fundamental para la determinación del pueblo indígena. Al mismo tiempo, ésta es la posición asumida por el Proyecto de Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas, la que no contiene una definición de estos últimos, sino que, por el contrario, reconoce el derecho de autoidentificación de los pueblos indígenas en el Artículo 6.

(24) (Mirta Zink - Stella Cornelis, 2018:107)

(25) OMS definiciones

Referencias bibliográficas

Dussel, E. (1993) 1492: o encobrimento do outro. A origem do «mito da modernidade». Editora Vozes, Petrópolis, Brasil.

Florescano, E. La visión del cosmos de los indígenas actuales. Desacatos [online]. 2000, n.5 [citado 2020-01-28], pp.15-29. Disponible en: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_artte

xt&pid=S1607050X2000000300002&lng=es&nrm=iso .

Giaccaglia, M. A.; Méndez, M.L.; Ramírez, A.; Santa María, S.; Cabrera, P.; Barzola, P.; Maldonado, M. (2009) Sujeto y modos de subjetivación Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XX, núm. 38, mayo, 2009, pp. 115-147 Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina. P.146

Lander, E. (Comp.) (2000) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Ed. Clacso, Buenos Aires.

Lazzari, A, (2016) La reemergencia indígena en la Argentina: coordenadas y horizontes, en www.vocesenelfenix.com/content/la-reemergencia-ind%C3%ADgena-en-la-argentina-coordenadas-y-horizontes

Rex González, A. Pérez, J. (1990) Argentina indígena, Vísperas de la conquista. Col. Historia argentina 1. Paidós. Buenos Aires:

Vitarelli, M. (2017) Pensar las prácticas pedagógicas en el Sur. Editorial Autores. Buenos Aires. Argentinos. Bs. As.

Vitarelli, M; Wildner Sánchez, M. (2019). La enseñanza de la pedagogía en la formación de profesores en perspectiva crítica decolonial del sur. Año 9 N°11, Villa Mercedes. Revista Entrevistas. ISNSC Villa Mercedes, San Luis.

La diferencia del estrés docente en escuelas públicas y privadas del Gran Buenos Aires The Difference in Teacher Stress in Public and Private Schools in Gran Buenos Aires

Daniela M. Rossi¹ Lucas G. Gago Galvagno²

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar el nivel de estrés en docentes de escuelas secundarias públicas y privadas ubicadas en el Gran Buenos Aires, Argentina. El diseño presenta un enfoque cuantitativo, descriptivo y comparativo entre grupos. Se tomó una muestra no probabilística intencional simple de 100 docentes mujeres de escuelas públicas y privadas con una edad promedio de 42.11 años ($DS= 9,60$). Se administró la Escala de Estrés Docente ED-6 (Gutiérrez-Santander, Morán-Suárez, & Sanz-Vázquez, 2005) y un cuestionario sociodemográfico ad-hoc. A pesar de que los niveles de estrés general fueron altos, se encontraron mayores niveles de estrés en los docentes de escuelas privadas que de públicas. Además, se encontraron relaciones y diferencias significativas entre el estrés docente y otras variables sociodemográficas. Se concluye que es vital mejorar la situación de los docentes en general con respecto

Summary

This research work aims to analyze the level of stress in teachers of public and private secondary schools located in Gran Buenos Aires, Argentina. The design presents a quantitative, descriptive and comparative approach between groups. A simple non-probabilistic sample of 100 women teachers from schools was taken, with an average age of 42.11 years ($SD = 9.60$). The ED-6 Teaching Stress Scale (Gutiérrez-Santander, Morán-Suárez, & Sanz-Vázquez, 2005) and an ad-hoc sociodemographic questionnaire were administered. Although the levels of general stress were high, the results showed higher levels of stress in teachers in private schools than in public schools. In addition, significant relationships and differences were found between teacher stress and other sociodemographic variables. It is concluded that it is vital to improve the situation of teachers in general with regard to work stress since their health, both physical and psychological, is affected.

al estrés laboral dado que su salud, tanto física como psíquica, se ve afectada.

Palabras clave: Estrés docente; Escuelas secundarias; Ámbitos público y privado.

Keywords: Teaching stress; Secondary Schools; Public and private ambit.

Fecha de Recepción: 05/10/2019
Primera Evaluación: 15/12/2019
Segunda Evaluación: 04/02/2020
Fecha de Aceptación: 18/03/2020

Introducción

El estrés supone un hecho habitual, situacional de la vida del ser humano, ya que cualquier sujeto lo ha vivenciado en algún momento de su vida (Sierra, Olivera & Zubeidat, 2003). La Organización Mundial de la Salud define el estrés como las respuestas fisiológicas que preparan al organismo para la acción. El estrés provoca en el individuo un desequilibrio que activa la necesidad de volver a estabilizarse. Según Selye, el estrés es una respuesta inespecífica del organismo frente a una demanda impuesta; puede ser psicológica (mental) o fisiológica (física/orgánica). Autores tales como Folkman (1984), Lazarus y Folkman (1984) y McGrath (1970) definen el estrés centrándose en la interacción entre organismo y ambiente.

El estrés docente en personas que se desempeñan en el ámbito de la escuela media produce una gran desesperanza. Esta desesperanza ha quebrantado los valores ideales y el desarrollo del proyecto personal de los docentes (Viera, Hernández & Fernández, 2007). Se genera en el individuo la sensación de que no tiene objetivos de su interés por cumplir dentro del ámbito en el que se desempeña. Esta falta de logro personal se traduce en impotencia e insatisfacción, lo que aumenta el estrés, produce un mayor grado de ausentismo y, en casos extremos, puede ocasionar el abandono de la profesión (Fárfan García & Sanchez, 2007).

Muchos síntomas psíquicos aparecen como manifestaciones del estrés, tales

como la depresión, la falta de motivación, la ansiedad, la angustia, entre otros. Las falencias edilicias, la sobrecarga de trabajo por el número excesivo de alumnos por aula, la presión de tiempo para cubrir materias, evaluarlas y reportarlas, la exigencia de impartir una mayor calidad educativa con los escasos recursos que se cuentan, la desvalorización de la docencia, los bajos sueldos, la erupción en el aula de problemas que escapan a lo pedagógico, sumado a una jornada laboral extensa, constituyen las principales causas de estrés en profesores (Malandar, 2016; Olivás & Macías, 2014).

Existen diferentes investigaciones que desde los años ochenta hablan de la dualidad público-privado en el sistema educativo argentino (Braslavsky, 1985 citado en Krüger & Firmichella, 2012; Llach, 2006 citado en Krüger & Firmichella; Tiramonti, 2004 citado en Krüger & Firmichella). La extensión de la educación privada es un proceso que respondió a distintos sucesos institucionales y económicos, promoviendo su oferta y su demanda (Nlroduchowicz, 1999 citado en Krüger & Firmichella; Nores & Narodowski, 2000 citados en Krüger & Firmichella; Rivas et al., 2010 citados en Krüger & Firmichella). Según los estándares internacionales, Argentina posee una proporción importante de estudiantes en la educación privada, mayor al 25% desde el año 2000 (DINIECE, 2010 citado en Krüger & Firmichella).

La conceptualización según la cual la escuela pública y privada son opuestas,

es reiterada además por expertos en educación (Vázquez, 2018). De acuerdo con esta perspectiva, estas dos clases de escuelas poseen divergencias en referencia a su misión institucional, a sus modelos organizacionales y a sus regulaciones. Además, se diferencian en el perfil socioeconómico de sus estudiantes, en las características tanto de los maestros como de los directivos, en los materiales, y en sus proyectos educativos (CIPPEC, 2004 citado en Krüger & Firmichella, 2012). Sin embargo, no se encuentran investigaciones que busquen diferencias los niveles de estrés según el ámbito educativo en Argentina.

En la presente investigación se analizará cómo influyen negativamente estos factores, enfocándose en el ámbito laboral de las docentes en las escuelas secundarias de la Ciudad de Ituzaingó. Las exigencias hacia el docente de escuelas tienen su origen en la aplicación de la Ley N° 24.195 promulgada en 1993, reforma educativa que tuvo como objetivo concebir un sistema más inclusivo y homogéneo en todo el país, pero que generó muchos efectos negativos, dado que no se pudo cumplir de forma satisfactoria con sus aspiraciones originales.

Finalmente, se procura la toma de conciencia por parte de los organismos del Estado, a fin de revertir dicha problemática mediante una política integral que incluya un compromiso de los políticos en la revalorización de la figura del docente y la implementación de un salario justo acorde con su trabajo. Habida cuenta de la escasez de

investigaciones sobre el tema, no sólo en la Argentina sino a nivel regional, aspiramos a que este trabajo destaque su importancia y llame la atención respecto de la necesidad de estrategias que coadyuven a resolverlo, o al menos, mitigarlo.

Por lo expuesto anteriormente, mediante esta investigación se pretende responder al siguiente interrogante: ¿existen diferencias en los niveles de estrés de las docentes de las escuelas públicas y privadas del Gran Buenos Aires? Se espera encontrar que las docentes de escuela Secundaria Estatal Pública tienen un mayor nivel de estrés que las docentes de escuela Estatal Privada en el Gran Buenos Aires.

Método

Diseño

El trabajo de investigación consistió en un diseño no experimental (sin manipulación de variables y basado en la observación del fenómeno tal y como se da en su contexto natural), de tipo transversal con un enfoque cuantitativo y de alcance descriptivo y comparativo.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 100 participantes mujeres ($M= 42.11$, $D.S.= 9.60$), de las cuales 50 son docentes de escuelas secundarias públicas y 50 son maestras de escuelas secundarias privadas de Gran Buenos Aires. El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo intencional, y la selección de la muestra fue llevada a cabo utilizando el método

por cuotas.

Los criterios de inclusión de la muestra fueron: ser de género femenino, entre 22 y 70 años de edad, residir en el Gran Buenos Aires, contar con el título habilitante para ejercer la docencia en escuelas secundarias y haber trabajado durante al menos 1 año en el sistema educativo secundario. Serán criterios de exclusión para pertenecer a la muestra, cumplir con alguna de las siguientes características: docentes con licencia hasta el día de realizada la prueba, docentes destinadas a funciones administrativas o pasivas, docentes que se desempeñen en ambos ámbitos educativos al mismo tiempo.

Instrumentos

a) Cuestionario sociodemográfico ad hoc elaborado para los fines de la presente investigación

El cuestionario presenta las siguientes variables: edad, estado civil, zona de residencia, cantidad de hijos, si es sostén de familia, ámbito de la institución, cantidad de módulos, cantidad de horas que trabaja por semana, cantidad de alumnos, actividades asociadas al bienestar, remuneración mensual, antigüedad en la docencia y licencias.

b) Escala de Estrés Docente ED-6 (Gutiérrez-Santander, Morán-Suárez & Sanz-Vázquez, 2005)

Posee 77 ítems agrupados en seis dimensiones: Ansiedad (ítems 1-19), Depresión (ítems 20-29), Creencias desadaptativas (ítems 30-41), Presiones

(ítems 42-51), Desmotivación (ítems 52-65), y Mal afrontamiento (ítems 66-77).

Gutiérrez-Santander et al. (2005) señalan que la escala posee propiedades psicométricas aceptables, considerando que el Alfa de Cronbach de las dimensiones se oscila entre 0.84 y 0.89, siendo la confiabilidad general de la escala de 0.93. Para la evaluación de las puntuaciones, se deben sumar las respuestas de cada ítem de cada subescala. Luego de calcularse las puntuaciones de cada subescala, se las suma obteniendo la puntuación directa del “estrés docente”. Finalmente, se consulta el percentil al que equivale la puntuación directa para cada dimensión y para la puntuación total de estrés docente. A continuación, se convierten los percentiles en categorías cualitativas que permitirán comunicar el resultado: percentiles menores a 20 muestran un nivel muy reducido de la dimensión o del estrés docente, entre 21 y 40 un nivel bajo, entre 41 y 60 normal, entre 61 y 80 moderado y más de 80 elevado (Gutiérrez-Santander et al., 2005).

Procedimiento

Para el presente estudio se contactaron a los directores de diferentes institutos escolares del Gran Buenos Aires. Un total de 50 docentes mujeres de escuelas secundarias públicas y 50 mujeres de escuelas secundarias privadas fueron seleccionadas contemplando los criterios de inclusión antes mencionados.

En el primer contacto, se explicitó a las docentes el motivo del estudio,

los objetivos y modo de participación. Antes de comenzar, se les entregó el consentimiento informado, explicitándoles nuevamente que los datos serían tratados de forma anónima y confidencial. En la segunda instancia, se administró el instrumento en un espacio poco ruidoso y cómodo.

La administración fue llevada a cabo con la presencia del investigador quién leyó y explicó las instrucciones del cuestionario. Se utilizó la técnica de control por contrabalanceo, donde cada sujeto recibió las condiciones del instrumento de un determinado orden en primer lugar y un orden inverso en segundo lugar. Esta técnica permitió distribuir por igual el error progresivo a lo largo de la secuencia experimental.

La modalidad de evaluación fue en lápiz y papel y la duración de la evaluación fue de aproximadamente veinte minutos.

Resultados

Se realizó el análisis estadístico a partir del SPSS versión 24. En todos los análisis, la probabilidad de cometer error de tipo 1 se mantuvo en .05.

En primer lugar, se realizó la estadística descriptiva de la muestra total. Los datos de resumen en la tabla 1.

Los datos arrojan que en líneas generales, tanto docentes del ámbito público como privado del Gran Buenos Aires presentan altos índices en las diferentes subdimensiones del estrés en comparación con los datos del baremo

de la escala.

Para diferenciar estas diferentes variables analizadas según factores sociodemográficos vinculados a los docentes, en primer término, se realizó una prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, siendo que las variables mostraron una distribución normal ($p > .05$). Luego se aplicó la prueba de Levene para analizar la homogeneidad de varianza, siendo que se cumplió el criterio de homocedasticidad ($p > .05$).

A partir de esto, se aplicó la prueba t de student para comparar las distintas subdimensiones del estrés en función de las diferentes variables sociodemográficas evaluadas. En caso de que la variable independiente tuviera más de un nivel, se aplicó la prueba de ANOVA de un factor con el análisis post-hoc de Bonferroni. Por un lado, no se encontraron diferencias en las distintas variables de estrés según el género, la cantidad de módulos que realizaban los docentes, el estado civil y la zona de residencia.

Por otro lado, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos del tipo de ámbito escolar, la presencia de hijos y el ser sostén de familia. En cuanto al ámbito escolar, en todas las subdimensiones del estrés los docentes del ámbito privado obtuvieron mayores niveles.

En cuanto a las variables familiares, los docentes que tienen hijos presentaron menores niveles de ansiedad, depresión y estrés que los docentes que no tenían hijos. Por último, los docentes que son

sostén de familia, mostraron niveles de presiones y estrés significativamente menores a los que no lo eran. En ambos casos, por ende, la familia sería un factor protector a la subdimensión del estrés en esta muestra de docentes de nivel secundario. En la tabla 2 se resumen los resultados encontrados.

Por último, se realizó un análisis de correlación de Pearson mediante las diferentes subdimensiones del estrés y las variables relacionadas directamente con la labor docente. Contrario a lo establecido en las hipótesis, se encontró en general que a medida que la cantidad de horas y de alumnos aumentaban, las variables relacionadas el estrés disminuían. En cuanto a la remuneración, cuanto mayor era la misma, las presiones y la depresión disminuían. Por último, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre las diferentes subdimensiones del estrés y la antigüedad docente. La tabla 3 resume los resultados encontrados.

Conclusiones

El objetivo de la siguiente investigación fue analizar las diferencias en el nivel de estrés en docentes de escuelas secundarias públicas y privadas del Gran Buenos Aires.

Los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas, según el ámbito al que pertenecen las docentes, para todas las subdimensiones del estrés docente. Quienes se hallan en el ámbito privado mostraron mayores niveles generales que quienes se encuentran

en el ámbito público. Debido a estos hallazgos, la hipótesis que señala que las docentes de escuelas secundarias estatales públicas tienen un mayor nivel de estrés general que las docentes de escuelas estatales secundarias privadas, se vería refutada.

Cabe destacar que las docentes en su conjunto mostraron un nivel elevado de estrés docente, así como de las dimensiones Ansiedad, Depresión, Presiones, Desmotivación y Mal afrontamiento, mientras que se encontró un nivel moderado de las Creencias desadaptativas. La labor docente es una de las profesiones con mayores índices de estrés laboral y síndrome de burnout (Navarrete Sánchez & Farfán García, 2007). No obstante, los resultados obtenidos discrepan con los resultados de Menghi y Oros (2014), Muñoz y Otálvaro (2012) y Parihuaman Aniceto (2017), quienes no registraron niveles elevados de ansiedad, depresión, creencias desadaptativas, presiones, desmotivación, burnout y mal afrontamiento en docentes de nivel primario y secundario.

Asimismo, los resultados de esta investigación se corresponden con las conclusiones del estudio de Vadalá (2013), quien observó que la mayoría de los docentes, a quienes entrevistó, se autopercebieron cansados, desgastados, desbordados, aislados y que una parte de ellos naturalizan conflictos generados en el clima laboral. Además, en algunos de ellos se observa un sentimiento de soledad.

Se puede sostener que uno de los posibles motivos de la disparidad entre los resultados que el estudio arroja y los hallados en estudios anteriores se deben a la diferencia de los contextos sociales y características particulares del sistema en el cual se encuentran inmersos los docentes que participaron en dichos estudios. Estos altos niveles de estrés general podrían deberse a que en el Gran Buenos Aires se registran mayores niveles de vulnerabilidad general en los estudiantes y por ende los contextos educativos son más complejos (Arias et al., 2015).

Por otro lado, hay que tener presente que el clima laboral varía en cada país e inclusive dentro de cada zona y barrio, pudiendo ser una de las causas que daría cuenta de diferencias significativas en los resultados de las investigaciones. También se debe considerar la época en la que se realizó el estudio, ya que el clima laboral se va modificando año a año como resultado de cambios macroeconómicos y de otros factores concomitantes producto de la globalización.

Por otra parte, se encontraron relaciones y diferencias significativas entre el estrés docente y demás variables presentes en el cuestionario sociodemográfico. A mayor cantidad de horas de trabajo, de alumnos y de antigüedad, existe menor nivel de las dimensiones del estrés y de su apreciación general, y a mayor cantidad de remuneración, habría menor nivel de estrés en las docentes. El primero conjunto de resultados parece contradictorio, sin embargo, estas tres

variables se asociaron a la remuneración, siendo que a mayor cantidad de horas, de trabajo y de antigüedad, la misma va en aumento.

Además, quienes no tienen hijos mostraron mayor nivel de depresión en comparación con quienes sí los tienen. Por ende, el hecho de tener hijos sería un factor protector frente a los efectos de la depresión en el trabajo docente, quizás por el hecho de que la familia funciona como sostén y apoyo para el docente, tal como encontró Armonía (2018) en su estudio.

Otro resultado contradictorio es el hecho de que haya mayor nivel de presiones y estrés en quienes no son sostén de familia, en comparación con quienes sí los son, pudiéndose creer que el resultado lógico sería justamente lo contrario. Santander et al. (2005) señalan que en la dimensión Presiones, se encuentra los ítems que son fuentes de malestar, como las dificultades en la conducta de los estudiantes, las responsabilidades, las adaptaciones curriculares, entre otros. Por ende, los docentes se “blindarían” contra las presiones laborales por el hecho de que sus familias dependen de ellos para su subsistencia, siendo éste un elemento lo suficientemente fuerte como para que los mismos no sucumban frente a la presión.

Los límites del siguiente estudio fueron, por un lado, que la muestra fue pequeña y no probabilística. Al ser la muestra poco representativa, se debe ser cauto a la hora de generalizar los resultados. Asimismo, se puede presentar

como limitación el no haber tenido en cuenta las exigencias administrativas y burocráticas a las que se someten hoy a los docentes de las escuelas. Exigencias burocráticas que originan presiones en el docente y aumentarían su nivel de estrés. Estas cuestiones enunciadas fueron investigadas y destacadas por Vadalá (2013), quien en su estudio registró que la multiplicidad de tareas y las exigencias del sistema educativo son factores que afectan al docente.

Ahora bien, para finalizar, es vital remarcar la importancia de mejorar la situación de los docentes con respecto al estrés laboral, ya que la salud de los mismos se ve afectada. Perjuicios en la salud que se manifiestan en un desequilibrio en su vida personal y laboral, y que además podría ocasionar diversos síntomas físicos y psicológicos, tales como insomnio, problemas de concentración, irritación, desmoralización, agotamiento emocional, depresión, ansiedad, etc. Como resultado del estrés se pueden observar en las escuelas una elevada proporción de

ausentismo, licencias psiquiátricas y un deficiente desempeño.

A partir de lo hallado en la siguiente investigación, se vuelve pertinente la necesidad de generar más investigaciones que corroboren estos resultados y, en un segundo momento, que el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires trabaje interdisciplinariamente desde las diferentes áreas (educación, trabajo, justicia, etc.) con el fin de implementar políticas públicas que consideren dicha problemática orientada a la prevención y concientización del estrés.

Ya que las hipótesis de este trabajo han sido refutadas, sería conveniente ahondar en las causas por las cuales los docentes de escuelas privadas tienen mayor estrés que las públicas. A partir de esta problemática, podría plantearse para futuras investigaciones si la disciplina, el cumplimiento estricto de asistencia, y el estar bajo la orden de una empresa con mayores exigencias burocráticas son las causantes de ese mayor grado de estrés.

Notas

(1) Licenciada en Psicología (UAI). Cargo actual: Profesora de Metodología Cualitativa (UAI). danros67@yahoo.com.ar.

(2) Licenciado en Psicología (UBA). Cargo actual: Profesor Estadística (UBA) y Taller de Tesis (UAI). Becario doctoral CONICET. lucas.gagagalvagno@hotmail.com

Referencias bibliográficas

Alfaro, M. & Ituarte, C. (2013). *Sociedad del Conocimiento, Cambio Educativo e Inclusión Digital. Análisis del Programa Conectar Igualdad en Mendoza*. Mendoza, Argentina: Universidad de Cuyo.

Álvarez, S., Castillo S., Lugo E. & Trujillo E. (2016). *Diseño de un programa para la prevención*

primaria del estrés docente de instituciones educativas en relación con factores asociados al ambiente laboral educativo. Bogotá: Universidad Católica.

Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K., & Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina: un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 47-69.

Armonía, A. L. (2018). *Nivel de estrés en maestras de escuelas primarias públicas y privadas del partido de Merlo, Buenos Aires.* Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.

Barron, J. & Barron, P. (2001). *Factores o causas que generan posibles fuentes de estrés en el ámbito laboral docente en una institución educativa.* Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Borg, M. & Riding, R. (1991). Occupational Stress and Satisfaction in Teaching. *British Educational Research Journal*, 17(3), 263-281.

Cancela Gordillo, R., Cea Mayo, N., Gabildo Lara, G., & Valilla Gigante, S. (2010). *Metodología de la Investigación Educativa: Investigación Ex Post Facto.* Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

Carlyle, D. & Woods, P. (2003). *The emotions of teacher stress.* Londres, Inglaterra: Trentham Books Ltd.

Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385 – 396.

Cockerham, W. C. (2001). *Handbook of medical sociology.* Nueva York, Estados Unidos: Prentice-Hall.

Comisión Honoraria de Asesoramiento (s.f.). *Informe sobre posibles reformas del sistema educativo.* Argentina: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

Congreso Nacional de Educación. (1970). *Bases para una Ley General de Educación.* Argentina.

Congreso Nacional de Educación. (1974). *Propuesta para el Congreso Pedagógico.* Argentina.

Cuixart, S. (2000) *Estrés en el colectivo docente: metodología para su evaluación.* Barcelona, España: Centro Nacional de Condiciones del Trabajo.

Da Rocha, D., Furstenau I. & Hirt C (2011) *Proyecto y Metodología de la Investigación e Intervención Socio Comunitario.* Bachillerato Laboral N° 14, Misiones, Argentina.

Del Col, J. J. (1989). *Educación pública: estatal y no estatal.* Bahía Blanca, Argentina: Instituto Superior Juan XXIII.

Duro, E. (2011). Acerca de la obligatoriedad de la escuela secundaria argentina. *Análisis de la política nacional.* Buenos Aires, Argentina.

Elliot, G. R., & Eisdorfer, C. (1982). *Stress and human health.* Nueva York, Estados Unidos: Springer Verlag.

Farfán García, M & Sánchez, E (2013). Presencia de burnout en docentes de una escuela secundaria. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 10(1),

15-36.

- Fernández-Abascal, E. G. (1995). *El estrés*. Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández Enguita, M. (2008). La escuela pública y privada en España: la segregación rampante. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-27
- Fisher, S. & Reason, J. (Ed.) (1988). *Handbook of life stress, cognition and health*. Londres, Inglaterra: John Wiley and Sons.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 46(2), 839 – 852.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Freudenberger, H. J. & Richelson, G. (1980). *Burn-out: The high cost of high achievement. What it is and how to survive it*. Nueva York, Estados Unidos: Bantam.
- García-Calleja, M. (1991). Bajas por enfermedad. Una investigación crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 251(2), 80-83.
- Giacobbe, C. & Merino, L. (2015). Los alumnos y la autoridad docente ¿Crisis de sentidos? *Educacion, Formacion e Investigacion*, 1(1), 20-37.
- Goncalves, M. (2014). *La evaluación d elos aprendizajes en la escuela secundaria actual*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Abierta Interamericana.
- Gutiérrez-Santander, P., Morán-Suárez, S. & Sanz-Vázquez, I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *RELIEVE*, 11(1), 47-61.
- Humboldt, W. (2008) *The Sphere and Duties of Government*. Montana, Estados Unidos: Kessinger Publishing.
- Iriarte, A. (2017). Modelos de Estado en Argentina. Recuperado el 5 de octubre de 2018 de: http://ffyl1.uncu.edu.ar/IMG/pdf/Modelos_de_Estado_en_Argentina-2.pdf
- Justo, C. (2008). Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de los alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1), 1-19.
- Justo, C., Mañas I. & Martínez, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial. *Revista educación inclusiva*, 2(3), 11 22.
- Krüger, N. & Firmichella, M. M. (2012). Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio. Perspectivas. *Revista de Análisis Económico, Comercio y Negocios Internacionales*, 6(1), 113-144.
- La Prensa (2018). El 62,4% de los casi cuatro millones de alumnos bonaerenses asisten a escuelas públicas. Recuperado el 6 de noviembre de 2018, de <http://www.laprensa.com.ar/461898-El-624-de-los-casi-cuatro-millones-de-alumnosbonaerenses-asisten-a-escuelas-publicas.note.aspx>
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York, Estados Unidos: Springer Publishing Company.

- Lewen, M. K. & Kennedy, H. L. (1986). The role of stress in heart disease. *Hospital Medicine*, 125-138.
- Ley N° 24.195 (1993). Boletín oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Navarrete Sánchez, E. & Farfán García M. (2007). Presencia de burnout en docentes de una escuela secundaria. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 10.
- Néspolo, M (2016). La autoridad pedagógica en la escuela secundaria. *Búsqueda de categorías para investigar las conceptualizaciones y practicas docentes*. Recuperado el 15 de agosto de 2018 de: <https://www.aacademica.org/000-044/431.pdf>.
- Novaco, R. W. & Vaus, A. (1985). *Human stress: A theoretical model for the community-oriented investigator*. Nueva York, Estados Unidos: Praeger Press.
- Novoa-Chapilliquén, S. M. (2006). *Factores que influyen en el estrés de los docentes del nivel de educación secundaria del colegio San Jose de Monterrico*. Piura, Perú: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Malander, N. (2016). *Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Docentes de Nivel secundario*. *Ciencia & trabajo*, 18(57).
- Martínez Sánchez, F. & García, C. (1995). Emoción, estrés y afrontamiento. *Psicología básica: Introducción al estudio de la conducta humana*. Madrid, España: Pirámide.
- Mcewen, B. S. (1995). *Stressful experience, brain, and emotions: Developmental, genetic and hormonal influences*. Cambridge, Reino Unido: MIT.
- Mcgrath, J. E. (1970). *A conceptual formulation for research on stress*. Nueva York, Estados Unidos: Holt Rinehart and Winston.
- Menghi, M. S., & Oros, L. B. (2014). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes de nivel primario. *Revista de psicología*, 10(20), 47-57.
- Minteguiga, A. (2017). *Reforma Educativa n la Argentina: Reflexiones en torno al proceso de implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica en el Conurbano Bonaerense*. Buenos Aires, Argentina.
- Moriana Elvira, J. A. & Cabrera, J. H. (2004) Estrés y Burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Mykletun, R. J. (1984). Teacher Stress: Perceived and Objective Sources, and Quality of Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28(1).
- Olga, G. & Terry, L. (1997). *Superar el estrés*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Olivas, G. & Macías, A. (2014). Fuentes organizacionales del estrés en docentes de educación primaria y su relación con el número de alumnos que se atiende. *Avances en supervisión educativa*, 22.
- Osorio Escobar, M. P. (2011). *El trabajo y los factores de riesgo psicosociales: que son y como se evalúan*. *Revista CES*, 2(1).
- Parihuaman-Aniceto, M. (2017). *Nivel de estrés de los docentes de las instituciones educativas de Villa Vicús y kilómetro 50, distrito de Chulcanas – Morropon – Piura*. Piura, Perú: Universidad de Piura.

- Parra Blanco, G. (2002). *Aproximación a los métodos educativos “alternativos” en el proceso de aprendizaje*. La Rioja, España: Universidad Internacional de La Rioja.
- Pearlin, L. I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 30, 241-256.
- Peiró, J. M., (1993). *Desencadenantes del estrés laboral*. Editorial Eudema: Madrid, España.
- Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(4), 387- 392.
- Ramirez, T., D'Aubeterre, M. & Álvarez, J. (2009). Un estudio sobre estrés laboral en una muestra de maestros de Educación Básica del área metropolitana de Caracas. *Revista Extramuros*, 29, 69-99
- Ríos, L. & Fernández, S. (2015). Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(2), 38-46.
- Salvador Flores, J. (2016). *Síndrome de Burnout y Clima Laboral en docentes de Instituciones Educativas del Distrito de El Porvenir de la ciudad de Trujillo*. Trujillo, Perú: Facultad de Medicina Humana.
- Sanchez, F. (2011). *Estrés laboral, satisfacción en el trabajo y bienestar psicológico en trabajadores de una industria cerealera*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Abierta Interamericana.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138(32).
- Selye, H. (1974). The evolution of the stress concept. *American Scientist*, 61, 692-699.
- Sieglin, V. & Ramos Tovar, M. (2007) Estres laboral y depresion entre maestros del area metropolitana de Monterrey. *Revista Mexicana de sociología*, 69(3), 517-551.
- Sierra, J. C., Ortega, V. & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Tedesco, J. C. (1991). Algunos aspectos da privatização da educação na América Latina. *Estudos Avançados*, 5(12), 23-55
- Tiana Ferrer, Alejandro et al. (2005). *Historia de la educación (edad contemporánea)*. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Trinxet, F. & Cvitanic (2003). Control del estrés laboral en los profesores mediante educación formal. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 1 (1), 37-64.
- Urraco-Solanilla, M. & Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Revista Anduli*, 2, 153-167.
- Vadalá, M. S. (2013). *El desgaste mental en los docentes*. Santa fe, Argentina: Universidad Abierta Interamericana.
- Vázquez, D. (2018). El retorno de una antigua dicotomía: educación pública o educación privada. *Boletín Virtual*, 7(3), 49-58
- Viera A., Hernández P. & Fernández I. (2007). Estrés laboral y el Síndrome de Burnout en Docentes venezolanos. *Salud de los trabajadores*, 15(2), 71-88.
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational*

Psychologist, 30, 899-918.

Zibas, D. M. L. (2012). Escuela pública y escuela privada en el marco de las nuevas políticas educacionales en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 10-19.

Anexos

Tabla 1. Resúmenes estadísticos del estrés docente en la muestra general.

Variable	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DS</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Ansiedad	85	66.56	71	20.032	27	94
Depresión	95	36.18	39	12.159	11	50
Creencias desadaptativas	98	36.74	38	7.882	15	60
Presiones	91	33.07	34	8.576	11	48
Desmotivación	93	46.75	48	11.392	17	69
Mal afrontamiento	94	39.67	39	9.454	13	58
Estrés docente	69	257.24	270	57.62	114	348

Tabla 2. Comparación de grupos para las variables ámbito escolar, hijos y sostén de familia en relación a las diferentes subdimensiones del estrés.

Dimensiones Estrés	Ámbito escolar		Tiene hijos		Sostén de familia				
	Público M(SD)	Privado M(SD)	t	eta ²	t	eta ²			
Ansiedad	57.7(21.7)	74.1(15.1)	-4.60*	.342	63.1(21.9)	73.2(13.9)	-2.24* .065	64.5(20.9)	
69.1(18.9)	-1.02	.043							
Depresión	31.5(13.5)	40.9(8.5)	-4.03**	.209	34.2(12.9)	40.6(8.9)	-2.42* .050	34.8(12.9)	
37.8(11.2)	-1.12	.029							
Creencias Des.	33.7(7.30)	39.8(7.35)	-4.13**	.183	36.6(8.3)	37.2(6.9)	-0.35	.001	35.4(7.9)
38.5(7.8)	-1.87	.030							
Presiones	29.7(9.0)	36.7(6.5)	-4.20**	.257	32.1(8.9)	35.3(7.2)	-1.65	.035	31.4(8.7)
35.6(7.6)	-2.30*	.053							
Desmotivación	42.8(12.2)	50.8(9.1)	-3.53**	.215	45.8(11.6)	48.9(10.5)	-1.17	.015	45.3(12.0)
49.1(10.3)	-1.54	.071							
Mal Afron.	37.2(8.8)	42.3(9.6)	-2.70**	.097	38.7(9.5)	42.4(8.9)	-1.72	.030	38.6(10.1)
41.4(8.4)	-1.38	.042							
Estrés	222.9(58.7)	287.7(36.9)	-5.51**	.315	249.1(62.2)	274.7(42.3)	-1.75*	.045	246.3(61.8)
274.8(47.9)	-2.03*	.059							

Nota: Des: desadaptativas. Afron: afrontamiento.

*p<.05. **p<.01

Tabla 3. Correlaciones entre las mediciones de ansiedad y las variables relacionadas a la labor docente.

Measures	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Ansiedad	-	.89**	.54**	.83**	.75**	.50**	.93**	-.18	-.25*	-.12	-.14
2. Depresión		-	.59	.84**	.79**	.49**	.93**	-.30**	-.32**	-.07	-.26*
3. Creencias des.			-	.62**	.60*	.25*	.72**	-.23*	-.11	.14	-.10
4. Presiones				-	.80**	.54**	.91**	-.20	-.23*	-.07	-.15*
5. Desmotivación					-	.66**	.89**	-.28*	-.25*	-.08	-.10
6. Mal afrontamiento						-	.60**	-.09	-.21*	-.16	-.04
7. Estrés							-	-.24*	-.29*	-.08	-.12
8. *Cantidad de horas								-	.45**	.20*	.42**
9. Cantidad de alumnos									-	.12	.44**
10. Antigüedad docente										-	.12
11. Remuneración											-

Note. des: desadaptativas. *Cantidad de horas semanales.
 *p<.05. **p<.01

**La agenda de políticas universitarias durante el gobierno de Cambiemos.
¿Convergencia o divergencia con el proceso de mercantilización de la educación?
The university policy agenda during the Cambiemos government. Convergence or
divergence with the commodification of education?**

Fernando Hammond¹

Resumen

En 2015 el Frente Cambiemos gana las elecciones presidenciales en Argentina al imponerse por un estrecho margen sobre el Frente Para la Victoria. Para ciertos intelectuales del campo académico este hecho significó una nueva alternancia entre el modelo de desarrollo nacional y popular, y el neoliberal. En ocasión de finalizar el mandato del gobierno, se presenta un análisis sobre su agenda universitaria a la luz del fenómeno de mercantilización de la educación.

Para ello, se emplea una estrategia de investigación cualitativa cuyas fuentes son las normas sancionadas, artículos de investigación, documentos institucionales y piezas periodísticas referidas al sistema universitario. En base al relevamiento realizado, se describen las principales políticas impulsadas por Cambiemos durante el periodo comprendido entre el 10/12/2015 y el 09/12/2019 y se evalúan los puntos de convergencia y divergencia

Summary

In 2015, Cambiemos wins the presidential elections in Argentina by imposing a narrow margin over the coalition named Frente Para la Victoria. For certain intellectuals in the academic field, this fact meant a new alternation between the national and popular development model and the neoliberal one. In view of ending the government's mandate, an analysis is presented on its university agenda in light of the commodification of education phenomenon.

In order to do so, a qualitative research strategy is used whose sources are sanctioned regulations, research articles, institutional documents and journalistic pieces about/related to the university system. Based on the survey carried out, the main policies promoted by Cambiemos during the period between 10/12/2015 and 12/09/2019 are described and the points of convergence and divergence with the commodification

con el proceso de mercantilización. En función de los resultados obtenidos y el marco teórico seleccionado, se concluye que durante el periodo analizado se ha impulsado una agenda universitaria cuyos aspectos más significativos fueron convergentes con el proceso mencionado. La evidencia de dicha significatividad son ciertas políticas instrumentadas, las cuales promueven un cambio en las reglas de funcionamiento del sistema en base a una lógica de competencia y autorregulación. Finalmente, en caso de profundizarse el proceso de mercantilización de nuestro sistema universitario, es previsible el cuestionamiento y replanteo de políticas como la gratuidad de la oferta académica a nivel de pregrado y grado, y las regulaciones que limitan la importación de servicios de enseñanza extranjeros.

Palabras clave: Universidad; Políticas públicas; Mercantilización; Desarrollo

process are evaluated. According to the results obtained and the theoretical framework selected, it is concluded that during the analyzed period a university agenda whose most significant aspects were convergent with the mentioned process has been promoted. The evidence of such significance is certain instrumented policies which promote a change in the system's operational rules based on a logic of competence and self-regulation. Finally, in case of deepening the commodification process of our university system, it is foreseeable the questioning and rethinking of policies such as the free academic offer at grade level, and the regulations that limit the importation of teaching services foreign.

Keywords: University; Public politics; Commodification; Development

Fecha de recepción: 13/12/2019 Primera Evaluación: 01/02/2020 Segunda Evaluación: 14/03/2020 Fecha de aceptación: 22/03/2020

Planteo de la cuestión y estrategia metodológica

Durante el año 2015 confluyen electoralmente la Unión Cívica Radical, la Coalición Cívica-ARI y Propuesta Republicana en el frente denominado Cambiemos; y en noviembre de dicho año, se imponen por un estrecho margen a la coalición conformada por el Partido Justicialista, el Frente Grande, el Partido Intransigente -entre otros- agrupados en el Frente Para La Victoria. Este hecho significó un cambio en la correlación de fuerzas en el Estado Argentino que desde ciertos intelectuales del campo académico significó una nueva alternancia entre el modelo de desarrollo nacional y popular, y el neoliberal. El primero caracterizado por el protagonismo del Estado, el impulso soberanista y el énfasis en la inclusión social; y el segundo, por la confianza en las virtudes del mercado, la apertura incondicional al orden mundial y la prescindencia de la distribución del ingreso (Ferrer, 2016). En línea con esto último, se ha interpretado a Cambiemos como una fuerza política de centro derecha, con tonalidades refundacionales, una visión de modernización gerencial del Estado y de desregulación económica controlada (Vommaro y Gené, 2017).

Las indagaciones sobre las iniciativas del gobierno entre los años 2015 y 2019, han destacado la incorporación de dirigentes empresariales a diversos puestos de conducción estatal (Astarita y De Piero, 2017), también la fluida articulación público-privado entre las carteras de educación y distintas

fundaciones, y la incidencia de actores privados en la formulación e implementación de políticas educativas (Castellani, 2019). Quienes analizan la política de financiamiento de las áreas de educación y cultura, han presentado evidencia sobre la reducción en términos reales del presupuesto a partir del año 2016 (Rivas y Dborkin, 2018). Respecto del campo universitario, declaraciones del propio presidente referidas a la excesiva expansión del sistema universitario y al infortunio de estudiar en el sector público contextualizaron las políticas del periodo. En relación a éstas, hay estudios que destacan la implementación del sistema nacional de reconocimiento académico y la consolidación de la educación a distancia (Pacheco y Etchichury, 2017). Otros directamente critican al gobierno por las limitaciones de su agenda educativa y la falta de propuestas (Suasnábar, 2018).

Esta investigación supone que en la arena de las políticas públicas coexisten discursos que representan visiones -en ocasiones- antinómicas de universidad (Juarros y Naidorf, 2007), estas visiones se corresponden con referenciales que influyen en las políticas que impulsan los gobiernos en oportunidad desplegar sus programas (Jobert y Muller, 1987). La agregación de dichas políticas define las agendas de gobierno, en las cuales se expresa la toma de posición del Estado en el anudamiento de distintas cuestiones sociales (Oszlak y O'donnell, 1995). Este posicionamiento visibiliza el sentido de las políticas impulsadas, habilitando el análisis respecto de su

convergencia o divergencia con distintos regímenes y modelos de acumulación (Basualdo, 2001).

A partir de este esquema conceptual, y considerando que el periodo de gobierno de Cambiemos ha finalizado, resulta pertinente arrojar luz sobre lo siguiente: ¿Qué grado de convergencia tuvo su agenda universitaria con el fenómeno de mercantilización de la educación? Si bien se sabe que esta interrogante no admite una contestación unívoca, el aproximar una respuesta pretende aportar una caracterización del gobierno; y en última instancia, reflexionar sobre el impacto de la profundización de ciertos modelos de desarrollo en las misiones fundamentales de las universidades.

Metodológicamente se empleó una estrategia de investigación cualitativa centrada en el análisis de contenido de distintas fuentes de información. Para definir la agenda de políticas universitarias se relevaron las normas sancionadas por el Estado nacional, que se cruzaron con artículos científicos, documentos institucionales y fuentes periodísticas referidas al objeto de estudio. Si bien no se pretendió exhaustividad, la investigación alcanzó los cuatro años de gobierno en los cuales se analizó en profundidad el contenido de 91 normas(2), las cuales se cruzaron con 124 documentos institucionales y fuentes periodísticas, y 13 artículos científicos. En base a esta selección se precisó la agenda de políticas, la cual finalmente fue analizada en función de las categorías que se citan en el siguiente apartado. Al final del artículo se referencian las

fuentes de información clasificadas según su tipo, de manera de facilitar la lectura de los resultados y la verificación de la evidencia empleada. Por último, los resultados se exponen en secciones sucesivas, luego de lo cual, se plantean las reflexiones finales y desafíos futuros.

Dimensiones y categorías para analizar la mercantilización de la educación

En el año 2018 se realizó en Argentina la tercera Conferencia Regional de Educación Superior en la cual se suscribió una declaración que afirma que el conocimiento debe ser un bien público social, y por ende, los Estados deben regular la educación superior y desalentar iniciativas que procuren asimilar el conocimiento a una mercancía (UNESCO, 2018). Tal como sucedió en las conferencias regionales de Cuba en 1996 y Colombia en 2008, se criticó el proceso de *mercantilización* de la educación que tiende a transformar las actividades educativas en servicios susceptibles de comercializarse en el mercado global de enseñanza.

En relación a este proceso, Ball (2014) describe las diferentes *dimensiones de análisis* de este fenómeno. En el plano *político*, suele implicar propuestas de mejoramiento de los sistemas educativos realizados por organismos internacionales a países "subdesarrollados", las cuales son prefabricadas y promueven la convergencia de políticas educativas entre países a escala mundial. En el plano *económico*, frecuentemente

redunda en la apertura de posibilidades de negocios creadas en el marco de una estructura política global y multilateral que privilegia soluciones privadas a problemas públicos. En el plano *jurídico*, suele expresarse en reformas legislativas que pretenden expandir geográficamente las oportunidades de provisión de servicios a capitales privados mediante el proceso de transferencia de políticas.

Según Solanas (2009), el Banco Mundial fue un actor protagónico en la transferencia de políticas educativas durante distintos gobiernos neoliberales de la región, inclusive en Argentina durante la década de 1990. Recientemente este organismo publicó un nuevo informe sobre la educación superior en Latinoamérica y el Caribe donde plantea que nuestros sistemas educativos evidencian problemas de eficiencia (Ferreyra, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Paz, Urzúa, 2017). A continuación se citan las principales reformas educativas recomendadas por dicha entidad, organizadas en función de *categorías* que se emplearán para el análisis de nuestro objeto de estudio. (i) *Canalizar el financiamiento vía la demanda*, se recomienda dejar de financiar a las instituciones educativas y subsidiar directamente a los estudiantes y sus familias, de manera de aumentar su libertad de elegir y hacer competir a las instituciones educativas por el financiamiento público. (ii) *Aumentar los incentivos de los estudiantes*, estableciendo aranceles y cupos de admisión, ofreciendo subvenciones en base al rendimiento o sistemas de

préstamo con sanciones por impago, de manera que los estudiantes tengan mayores incentivos para permanecer y graduarse en tiempo y forma. (iii) *Igualar a las instituciones estatales y privadas -nacionales y extranjeras-*, para promover una -justa competencia- al interior del sistema, estimulando la innovación y diversificación de instituciones educativas. (iv) *Posibilitar la movilidad académica*, mediante mecanismos de reconocimiento automático de estudios para que los alumnos puedan migrar dentro del sistema sin costos, y así elegir a las instituciones que mejor se adaptan a sus expectativas y posibilidades. (v) *Racionalizar y flexibilizar las carreras*, para hacer más breve y adaptable la oferta académica a los cambios tecnológicos, facilitando la certificación de los conocimientos aprendidos. (vi) *Diseminar información a los estudiantes* sobre la calidad de las instituciones y el retorno que obtienen sus graduados, para orientar su elección al momento de decidir sobre su institución y carrera. (vii) *Monitorear y regular las instituciones educativas*, para evitar asimetrías de información y permitir que los hacedores de política evalúen su desempeño en base a resultados. Hasta aquí las dimensiones y categorías que se emplean para analizar la agenda del gobierno en relación al proceso de mercantilización de la educación, a continuación se presentan las políticas universitarias relevadas.

Definiendo la agenda de políticas universitarias de Cambiemos

A continuación se sintetizan las principales políticas universitarias impulsadas desde el gobierno nacional entre diciembre de 2015 y noviembre de 2019, por razones expositivas solo se referencian las fuentes más relevantes utilizadas para la descripción de cada una.

Implementación de sistemas de movilidad y reconocimiento académico

Esta política contó con un gran impulso por parte del gobierno, en 2016 su acto de presentación involucró al propio presidente de la nación, además del titular del Ministerio de Educación y Deportes (MEYD), la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) y una gran cantidad de rectores de distintas universidades. Así se lanzó el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA), definido como:

Un espacio abierto y dinámico, conformado por instituciones de educación superior del país que se comprometen al reconocimiento de estudios, con el fin de mejorar las capacidades de articulación inter-sistema y de potenciar recursos y capacidades institucionales mediante la articulación, facilitando la movilidad estudiantil (Resolución 1870, 2016, Art.1).

Del análisis normativo se observa que el SNRA es voluntario y alcanza a instituciones de educación superior de gestión estatal y privada. Adicionalmente, que sus propósitos son la coordinación del sistema, la movilidad académica, y la innovación curricular. Respecto al mecanismo de reconocimiento,

las instituciones participantes se comprometen a homologar trayectos formativos(3), que se plasman en acuerdos que definen las condiciones de razonable equivalencia de los contenidos según familias de carreras. Al finalizar el gobierno 91 instituciones de educación superior -de un total de 131- se encontraban adheridas al SNRA, 54 estatales y 37 privadas (Marquina, 2019). Pese a que hay instituciones que al momento no participan de la iniciativa(4), el SNRA ya alcanza a nueve familias de carreras(5).

La iniciativa de pasar de un currículo de itinerario rígido y cerrado a uno flexible y abierto para permitir efectivamente la movilidad académica, se complementó con la autorización otorgada a la SPU de relevar información sobre la oferta académica de las instituciones del sistema -su alcance territorial, estructura de materias, asignaturas y actividades extracurriculares- y datos nominales de la población de sus estudiantes -condición socio-demográfica, antecedentes y trayectoria en el sistema- (Resolución 2544, 2017). También, con la habilitación de la SPU a intervenir los certificados de trayectos de formativos expedidos por las instituciones que componen el sistema universitario nacional; y con la recomendación de que en cada certificado se detallen los contenidos y la performance del estudiante (Resolución 4390, 2017).

Adicionalmente, se aprobó un procedimiento unificado para la convalidación y reconocimiento de títulos universitarios extranjeros (Resolución

3720, 2017). En esta línea, en 2019 se firmaron distintos convenios entre países -principalmente de América Latina- que habilitan el mutuo reconocimiento de los títulos de carreras de grado y postgrado (Himitian, 2019). Tanto la movilidad como la reciprocidad internacional son condiciones necesarias para aumentar la inserción internacional de nuestro sistema educativo. Esta cuestión es de gran relevancia para Argentina ya que recibe anualmente una cantidad de estudiantes equivalente a la del resto de los países de América Latina y el Caribe, lo que la posiciona como el principal polo educativo de la región en el nivel superior (UNESCO, 2019).

Consolidación de instancias de evaluación y acreditación de calidad

En 2017 el MEYD y SPU avanzaron en materia de acreditación de carreras de grado, luego de más de una década se concretó la aprobación de los estándares para la evaluación de las carreras de contador público y abogacía, entre otras. En 2018 se reformuló el marco regulatorio general para la acreditación de carreras de grado, que luego fue aprobado por el Poder Ejecutivo Nacional (PEN) (Resolución 1051, 2019). En una entrevista periodística, Néstor Pan (2018) el presidente de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) transmitió que con estas iniciativas pretendían elevar a un 70% la proporción de estudiantes matriculados en carreras de calidad acreditada.

En materia de educación a distancia se

clarificaron los criterios para categorizar a la oferta académica ofrecida bajo esta modalidad y se estableció la obligatoriedad de someter a acreditación las plataformas institucionales respectivas (Resolución 2641, 2017). Tal como señaló Pan en la entrevista antes citada, durante el 2018 se formalizaron 72 solicitudes de acreditación, las cuales deben atravesar exitosamente sus procesos de evaluación para poder continuar funcionando.

En febrero de 2019 se creó el Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior integrado por las agencias de educación superior de España, México, Centroamérica, Ecuador, Chile, Andorra, Portugal y Argentina. Según información oficial, el organismo presidido por el argentino Néstor Pan se fundó con el propósito de velar por la calidad de la educación superior presencial y virtual y establecer criterios comunes de calidad y movilidad académica a nivel internacional (2019).

Disminución del presupuesto real de las universidades estatales

Los créditos presupuestarios asignados al sistema universitario estatal durante 2015 y 2016 implicaron un leve incremento del financiamiento a valores constantes, sin embargo, el presupuesto aprobado en 2017 fue insuficiente para sostener dicha tendencia, sobre todo a partir del pico inflacionario de 2018 (Fanelli y Broto, 2019). Para el 2019 se asignaron créditos presupuestarios por algo más de 123 mil millones de pesos

(Ley 27467, 2018), lo que representó un incremento nominal del 30% respecto al año anterior. En efecto, la política macroeconómica del gobierno implicó disminuir el presupuesto real del sistema. No obstante, desde la SPU en plenario del CIN en Pergamino (2017) se defendió el financiamiento público obtenido para el sector, remarcando el esfuerzo realizado por el Estado al otorgar comparativamente más incrementos a las universidades que a otras áreas.

A fines de 2017 el PEN impulsó un ambicioso acuerdo fiscal que derivó en una reestructuración de la APN durante 2018 y la eliminación de nueve ministerios. El mayor impacto de esta medida en cuanto a volumen organizacional fue en las áreas de desarrollo social, producción, interior y obras públicas, agroindustria, seguridad y trabajo (CIPPEC, 2018). El sistema científico en general se vio perjudicado por la degradación del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT). Sin embargo, la SPU mantuvo su jerarquía y sus cuatro direcciones, sólo se fusionó la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias con la ex Dirección Nacional de Planeamiento y Coordinación Universitaria que se encontraba vacante.

La alta conflictividad del sector entre 2017 y 2018 se debió a los hechos descriptos anteriormente, pero también a la política salarial del gobierno. Durante el 2016 se registró una disminución del poder adquisitivo de docentes y no docentes, en 2017 una leve recomposición, y desde 2018 en adelante la disminución se

acentuó. Adicionalmente, el gobierno realizó ciertas compensaciones salariales mediante conceptos no remunerativos, lo cual redundó en dificultades financieras para las obras sociales universitarias que a su vez debieron afrontar costos prestacionales cada vez mayores. Las entidades gremiales estimaron una caída del salario real superior al 20% respecto del inicio de la gestión (CEPA, 2018).

Normalización y puesta en funcionamiento de nuevas universidades

Desde un comienzo el gobierno nacional resolvió poner en funcionamiento las universidades estatales creadas durante la gestión anterior(6). Adicionalmente, otorgó autorización definitiva a una universidad privada ya creada -la Universidad San Pablo-Tucumán-, y aprobó el cambio de estatus al instituto del Gran Rosario, devenido entonces en universidad privada.

La normalización de algunas universidades implicó dificultades para el oficialismo. En la Universidad de Villa Mercedes el reemplazo del rector organizador -por un radical afín al gobierno nacional- cuando ya se había convocado a elecciones, derivó en críticas por parte del gobernador de San Luis que denunció la intervención y el avasallamiento de la universidad creada en 2009 (Godoy, 2017a). Con la Universidad Nacional de los Comechingones -también de la provincia de San Luis- siguieron las tensiones, no obstante, en abril de 2016 se apartó

de su cargo Evelyn Becerra -designada rectora organizadora en enero del mismo año- y se nombró en su reemplazo a Agustina Rodríguez Saá, la cual luego convocó a elecciones y en noviembre de 2018 fue electa unánimemente por la asamblea universitaria. En el caso de la Universidad de San Antonio de Areco también se dieron tensiones entre el rector organizador proveniente del radicalismo afín al gobierno nacional y el intendente local de signo opositor, concretamente se denunciaron presuntas irregularidades durante el proceso electoral que derivaron en una medida cautelar que fue rechazada, eligiéndose luego el hasta entonces rector organizador (Godoy, 2017b).

Mayor transparencia institucional y controles más estrictos al sistema universitario

En 2016 se sancionó la ley de acceso a la información pública, luego de 15 años el Congreso Nacional logró acordar por amplia mayoría una norma que obliga a las universidades -entre otras entidades- a responder las solicitudes de información que eleve la ciudadanía en un plazo no mayor a 15 días hábiles (Ley 27275, 2016).

Apelando a la necesidad transparentar los vínculos con las universidades nacionales, a comienzos de 2016 se decretó la suspensión de los convenios de la APN con el sector, y se suspendieron las contrataciones temporarias de personal. Desde entonces, los convenios que implicaron contratar servicios personales

por parte de las universidades debieron ser autorizados por el Ministerio de Modernización. Paralelamente se creó un Registro de Convenios del Estado nacional con universidades; y se circunscribió su objeto a servicios de consultoría, auditoría, investigación, relevamiento de políticas públicas, capacitación y formación. Esto terminó con las contrataciones de servicios de asistencia técnica y de adquisición de bienes, así como su cesión, tercerización o subcontratación. Adicionalmente se ordenó a la Sindicatura General de la Nación (SIGEN) auditar las liquidaciones del personal de la APN durante los últimos cuatro meses del 2015 (Decreto 336, 2016).

Luego estas medidas se profundizaron al dejar sin efecto a partir del 2019 los convenios de asistencia técnica entre la APN y las universidades, y al prohibir la designación de personal bajo cualquier forma de contratación hasta el 31 de diciembre dicho año (Decreto 632, 2018). Por otra parte, se dispuso que antes de efectivizar convenios la SPU deba acreditar la experiencia, capacidad operativa y pertinencia territorial de la universidad contratada. Adicionalmente, se facultó a la SIGEN a auditar las ejecuciones de fondos transferidos por contrataciones, a supervisar la rendición de cuentas de los mismos y a medir el cumplimiento de lo convenido. (Decreto 641, 2018). En esta línea, se obligó a que las universidades que deseen renovar, prorrogar o modificar convenios deban necesariamente contar con el sistema de Gestión Documental Electrónica

(Resolución 46, 2018).

Se incrementaron los controles a la publicidad de oferta de carreras, titulaciones y trayectos formativos; circunscribiendo esto sólo a entidades habilitadas para operar en nuestro país que cuenten con el reconocimiento oficial del ministerio y la resolución de CONEAU correspondiente. También se obligó a las instituciones que ofrecen títulos de posgrado a estar inscriptas en un registro público, y se creó el Registro Público de Graduados Universitarios. Luego se aprobó un procedimiento simplificado para la intervención de diplomas, certificados analíticos y demás certificaciones universitarias (Resolución 231, 2018).

Reforma de los sistemas de becas para estudiantes

En 2016 los titulares de la Jefatura de Gabinete, el MEYD, la SPU y la Federación Universitaria Argentina lanzaron el Programa Argentina Beca. Dicho programa fue presentado como una plataforma que agrupa a todas las líneas de becas(7) dirigidas al sistema universitario, unifica su gestión bajo la órbita de la SPU, facilita la accesibilidad a información sobre sus condiciones de acceso y permanencia, y proporciona datos georeferenciados sobre carreras estratégicas según región y universidad (Ámbito, 2016). Posteriormente, se realizaron reformas al Programa Nacional de Becas Universitarias y el Programa Nacional de Becas Bicentenario, bajando la edad máxima de los postulantes

e incrementando los requisitos para mantener la regularidad al 50% de las materias (Resolución 485, 1242, 2017). El programa de becas PROGRESAR en 2018 reemplazó al Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) creado durante el gobierno anterior, el cual, pese a su similar denominación cambió significativamente. El acceso a este beneficio dejó de ser universal, pasó a estar sujeto al cumplimiento de más exigencias académicas y a la disponibilidad de presupuesto del Ministerio de Educación (Decreto 90, 2018). Adicionalmente, el monto del PROG.R.ES.AR no se actualizó durante el 2016 y el 2017, y luego sus incrementos no lograron contrarrestar el efecto de la inflación, lo que significó que el poder de compra cayera junto con la cantidad de sus beneficiarios (Bonsignore, 2019).

Reforma del régimen de incentivos a docentes investigadores

El proyecto de reforma del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores surgió de la labor de expertos internacionales, representantes del CIN, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), el MINCYT, y la SPU. Los gremios docentes cuestionaron la falta de consulta a los diferentes sindicatos durante la elaboración de la propuesta, y el hecho de que el sistema profundice criterios de calidad productivistas y competitivos (CONADU, 2019). Sin embargo, el Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios se aprobó (Resolución

1216, 2019), y fue presentado como una iniciativa largamente postergada, pese al amplio consenso de las universidades del sistema. Según las fuentes analizadas, la iniciativa iguala a investigadores de universidades estatales y privadas, los categoriza principalmente en base a su producción científica, las convocatorias se realizarán de forma bianual para ingreso -o recategorización- y cada cuatro años para la permanencia, el procedimiento de evaluación será más ágil, su gestión estará totalmente digitalizada, y contará con una coordinación centralizada (Mazza, 2019).

Innovaciones en materia de extensión universitaria

En 2017 se reformó el reglamento del Programa de Voluntariado Universitario (Resolución 4432, 2017). Entre el 2016 y 2018, la SPU sostuvo distintas convocatorias para financiar actividades de voluntariado y proyectos de extensión. Sin embargo, las reformas implicaron cambios en su modalidad de implementación, antes las convocatorias eran coordinadas y financiadas a nivel nacional en un vínculo más directo con los directores de los proyectos respectivos; durante el periodo, las convocatorias siguieron siendo financiadas por el PEN pero pasaron a ser coordinadas nivel de cada universidad. Esto procuró hacer partícipe a las universidades en la definición de criterios de presentación y evaluación de proyectos, y favorecer el surgimiento de equipos de extensión a nivel de cada universidad.

En 2017 se habilitó a las universidades a incorporar suplementos al título universitario de pregrado y grado en el certificado analítico; de esta manera, se facultó a las instituciones a certificar las actividades extracurriculares de los estudiantes y reflejar cabalmente la trayectoria de los egresados durante sus estudios (Resolución 2405, 2017).

En 2018 se resolvió invitar a las universidades estatales a incorporar en los diseños curriculares de sus carreras de pregrado y grado prácticas sociales educativas como requisito necesario para la titulación (Resolución 233, 2018). Esta iniciativa de carácter voluntaria fue respaldada con distintas convocatorias realizadas bajo el lema "Universidades Socialmente Comprometidas" tendientes a financiar proyectos para la implementación de dichas prácticas. La modalidad de ejecución fue descentralizada a nivel de cada universidad de manera de garantizar financiamiento a proyectos en cada institución participante, adicionalmente se introdujeron ciertas mejoras al sistema de evaluación.

Vinculación del sistema universitario con actores públicos y privados

En 2016 se modificó el régimen de contratación directa y consolidada entre la APN y las universidades, estableciendo que para proceder a la adjudicación simple deberá tratarse de una universidad nacional o una facultad dependiente de ésta (Decreto 1030, 2016). Luego se le otorgó exclusividad a las universidades

nacionales estatales al eliminar de dicha posibilidad a □ universidades provinciales o privadas u otras instituciones de enseñanza pública, ya sean nacionales, provinciales, municipales o privadas □ (Decreto 641, 2018, Art.23). En 2018 también se aprobó la reglamentación de Compre Argentino, y se facultó a las universidades nacionales a certificar el origen nacional declarado por los oferentes.

Desde 2016 se restringe la cantidad de ingresos a carrera de investigador del CONICET en aproximadamente un 50% respecto de lo establecido en el Plan Argentina Investiga 2020. Este hecho, sumado a la caída tendencial del presupuesto nacional destinado a ciencia y técnica desencadenó una serie de manifestaciones en varias ciudades del país, que culminaron en la ocupación pacífica de la entrada del ex MINCYT. En este contexto se acordaron varias medidas, entre ellas la creación del Programa de Incorporación de Investigadores a Universidades Nacionales (Resolución 2, 2017). Esta política derivó en distintos acuerdos voluntarios entre la SPU y las universidades nacionales tendientes a radicar becarios del CONICET en el sistema y asegurar el financiamiento respectivo. La iniciativa no pretendió soluciones de fondo, permitió insertar a 360 becarios en 42 universidades nacionales, los restantes debieron ingresar a empresas privadas o radicarse en el exterior (Ballarino, 2017).

También se creó el Programa de Investigación Aplicada al Desarrollo Productivo con el propósito convocar

a investigadores de universidades a la presentación de estudios y proyectos de investigación que mejoren el desarrollo productivo del país (Resolución 47, 2018). Adicionalmente se creó el programa Laboratorios de Innovación Cultural con la finalidad de crear soluciones sustentables de base tecnológica asociadas a los procesos de creación, producción y circulación de los bienes culturales (Resolución 210, 2016). Este programa implicó actividades en distintas zonas del territorio nacional surgidas de convocatorias articuladas con universidades estatales y privadas. Las Universidades Nacionales de Lujan, Litoral, UADE, entre otras, incubaron algunos de los proyectos ganadores, participando de la selección de los mismos y colaborando en la ejecución del programa (Política3D, 2016). Esta política de articulación de la cultura, la producción y la ciencia fue acompañada de mejoras en el acceso a información para emprendedores, puntualmente a través de la creación de un Registro de Incubadoras (Resolución 24, 2016). Adicionalmente, se creó el "Programa 111 mil" con el objeto de formar 100.000 analistas del conocimiento, 10.000 profesionales y 1.000 emprendedores, de acuerdo a las necesidades de recursos humanos del sector de servicios basados en el conocimiento (Resolución 1, 2016). La iniciativa preveía la oferta de capacitaciones gratuitas, ejecutadas federalmente a partir de la articulación con gobiernos provinciales e instituciones educativas de cada territorio. Durante 2017 y 2018 se ofertaron cursos, sin

embargo, su funcionamiento se fue discontinuando en diferentes zonas del país. Según las fuentes consultadas, hubo dificultades en su implementación, que se agravaron con la salida del referente del programa del Ministerio de la Producción (Sternik, 2018). En el 2019 hubo un nuevo impulso al programa, tendiente a certificar los conocimientos de quienes cumplieron con los cursos realizados.

Por último, representantes del CRUP (2018) solicitaron a la SPU un instrumento legal que habilite a las universidades privadas a recibir mecenazgos de empresas, y a su vez ofrezca incentivos fiscales para los empresarios que se vinculen con el sector universitario; sin embargo esta cuestión no prosperó.

Articulación de universidades, gobiernos locales y otras instituciones educativas

En sintonía con el Programa el Empleo en tu Barrio creado en 2016, la SPU lanzó el Programa la Universidad en tu Barrio el cual consistió en la instalación de un dispositivo de proximidad en forma de aula-taller móvil mediante el cual acercó a la población información sobre las universidades del sistema, sus carreras, las líneas de beca disponibles, etc. Según la SPU (2018), la iniciativa funcionó durante el año 2017 y logró concretar 22 muestras itinerantes coordinadas con distintos gobiernos municipales. También se creó el Programa Nexos con la finalidad de articular escuelas secundarias, universidades, institutos de

formación técnica y docente; a nivel de cada Consejo de Planificación Regional de Educación Superior (Resolución 3117, 2017). El programa fue pensado para facilitar la inserción de los jóvenes al nivel superior, promover la continuidad de los estudiantes universitarios y fortalecer el vínculo con el mundo del trabajo. La iniciativa fue financiada por la SPU y ejecutada por las universidades estatales participantes. Una primera línea de trabajo promovió el vínculo de universidades y escuelas secundarias para incentivar vocaciones tempranas en estudiantes secundarios. Por otra parte, se impulsaron acuerdos entre universidades e institutos técnicos y de formación docente de distintas regiones del país. Las finalidades de este lineamiento fueron complementar trayectos formativos que mejoren la movilidad de los estudiantes, y adecuar la oferta educativa a las necesidades socioproductivas de cada región. Finalmente, se creó una línea de acción adicional denominada Articulación Integral de la Educación Tecnológica mediante la cual se invitó a diferentes actores -gobiernos provinciales, instituciones universitarias, y el Instituto Nacional de Educación Tecnológica- a fortalecer la educación tecnológica en cada territorio (Resolución 5217, 2017).

El ciclo de Cambiemos en relación al proceso de mercantilización de las universidades

Definida la agenda de políticas universitarias impulsada en Argentina

entre 2015 y 2019, seguidamente se analizan los puntos de *convergencia* y *divergencia* respecto al fenómeno descripto inicialmente.

En base a las dimensiones política, económica y jurídica de la mercantilización, se observa:

No se verifica la participación de referentes de organismos internacionales en el diseño e implementación de políticas locales, tampoco la oferta de financiamiento externo a cambio de la transferencia de políticas al ámbito nacional. Salvo el intento inicial frustrado de designación en la SPU de Juan Cruz Ávila, no se percibe la vinculación con sectores empresariales que advierten Astarita y De Piero (2017) en otras áreas de la cartera de educación. Tampoco la influencia de fundaciones y actores privados en la formulación de políticas educativas que señala Castellani (2019), de hecho, no se impulsó la ley de mecenazgo solicitada por el CRUP. Se sostuvo la vigencia de normas que limitan las posibilidades de lucro a través de la oferta privada de servicios educativos nacionales y extranjeros, y no se crearon nuevas universidades privadas. En línea con esto, pese a que el auge de la modalidad a distancia expandió la educación privada en las últimas décadas, al finalizar el periodo de gobierno sus regulaciones y controles de calidad aumentaron. En consecuencia, se difiere con las conclusiones de Pacheco y Etchichury (2017).

En base a las categorías analíticas citadas, se observan los siguientes

puntos de *convergencia*:

La implementación del SNRA, los acuerdos de reciprocidad internacional celebrados con diferentes países, la conformación de un sistema iberoamericano de evaluación, las reformas en materia de certificaciones universitarias; dan cuenta una convergencia con la recomendación de posibilitar la movilidad académica de estudiantes. Adicionalmente, tanto en la política de movilidad como en la reforma del sistema de incentivos a docentes investigadores, se observa una coincidencia con la recomendación de igualar a las instituciones estatales y privadas. De la misma manera, la movilidad académica avanza en cierta flexibilización de la enseñanza, al permitir el otorgamiento de titulaciones en base a itinerarios académicos flexibles basados en trayectos formativos de reconocimiento automático. Por otra parte, también las reformas de los sistemas de becas convergen con la recomendación de aumentar los □incentivos□ para que los estudiantes se gradúen; puntualmente, mediante el aumento de los requisitos académicos para el sostenimiento del estipendio, y la oferta de premios al buen rendimiento. El incremento de la responsabilidad de las universidades en materia de rendición de cuentas, así como, la modernización de procesos en base a la sistematización y digitalización de información comparable entre instituciones, y el fortalecimiento de la SPU y la SIGEN en sus roles de coordinación y control del sistema; en conjunto, convergen con la recomendación de

monitorear y regular el desempeño de las universidades en función de resultados. Por su parte, la profundización de los mecanismos de acreditación de la calidad de las instituciones y sus carreras, junto a las nuevas exigencias en materia de publicidad de la oferta académica y de registro de las instituciones que ofrecen titulaciones oficiales; confluyen con la recomendación de ofrecer información útil para la toma de decisiones a los actores del sistema.

Respecto a los puntos de *divergencia*, no se impulsaron iniciativas tendientes a modificar la lógica de financiamiento del sistema universitario, el subsidio al sector estatal se siguió canalizado vía las mismas instituciones. En relación al presupuesto asignado al sector estatal, coincidimos con Rivas y Dborkin (2018) en que el financiamiento se redujo debido a que no se sostuvo el presupuesto real sistema, sin embargo, se destaca que esto no estuvo mediado por un discurso a favor del arancelamiento como en otras épocas. De hecho, el CIN desplegó acciones conmemorativas de los 70 años de la gratuidad universitaria que no fueron contrarrestadas desde el PEN. Si desde el Ministerio de Modernización se observó una línea discursiva más nítida tendiente "racionalizar" el presupuesto universitario y digitalizar su funcionamiento, en consecuencia, se suspendieron los convenios de las universidades con la APN, se limitó la contratación de personal, y se intentó implementar el sistema de Gestión Documental Electrónica que finalmente no prosperó. Por último, se destaca una divergencia en

cuanto a la recomendación de equiparar universidades estatales y privadas, al otorgar prioridad a las universidades estatales en ciertas contrataciones con la APN, medida coherente con declaraciones del Ministerio de Trabajo al reglamentar el Compre Argentino.

Finalmente, al valorar los puntos de convergencia y de divergencia antes descriptos, se concluye que durante el periodo analizado se impulsó una agenda universitaria cuyos aspectos más significativos fueron convergentes con el fenómeno de mercantilización de la educación. Dicha significatividad se sustenta en que las reformas concretadas promueven e institucionalizan la competencia al interior del sistema. Evidencia de esto son las políticas de equiparación de instituciones educativas estatales y privadas, de movilidad y reconocimiento automático de estudios y de consolidación del sistema de evaluación de la calidad.

Reflexiones finales y desafíos futuros

En suma, se podría caracterizar a la agenda universitaria impulsada por Cambiemos como la hibridación de iniciativas introducidas en la década de 1990 en cuanto a flexibilización de carreras, movilidad académica, internacionalización, categorización de investigadores, focalización de becas, y centralización de información; con la continuidad de ciertas políticas del gobierno anterior, tal es el caso de la puesta en marcha de universidades estatales, el financiamiento de la

extensión universitaria, el incentivo a carreras en áreas estratégicas, la articulación de las universidades con la educación media, y el impulso a la industria basada en el conocimiento. A partir de lo cual, se coincide con Suasnabar (2018) en cuanto a las limitantes de la agenda del periodo, ya que las novedades introducidas por el gobierno se circunscribieron mayoritariamente al ordenamiento y la digitalización de procesos. En este punto, durante los dos primeros años de gestión se verifica la visión modernizadora del gobierno identificada por Vommaro y Gené (2017).

La agenda descripta fue impulsada por cuadros provenientes de las filas del radicalismo universitario que asumieron la conducción de la SPU, y tuvo como oposición a universidades afines al peronismo y la mayoría de los sindicatos docentes. Estos actores se enfrentaron al gobierno en ocasión de la normalización de algunas universidades, y fundamentalmente durante los ajustes presupuestarios que sufrió el sector. No obstante, la SPU evidenció capacidad de conservar su estructura y cierto nivel de presupuesto durante la reestructuración del 2018; también de mediar entre las iniciativas del gobierno y las universidades, puntualmente en ocasión del conflicto con el primer recorte de ingresos a CONICET y ante el ajuste salarial que mantuvo movilizado al sector durante gran parte del gobierno. Se presume que en esto incidió el apoyo de un bloque considerable de autoridades universitarias afines al

radicalismo, el acompañamiento de la Federación Universitaria Argentina, y un estilo de gestión basado en la impulso de medidas voluntarias y de implementación descentralizada.

Por último, luego de analizar la evidencia que da cuenta de la convergencia de nuestro sistema universitario con el proceso global de mercantilización de la educación, interesa plantear un último razonamiento e interrogar sobre algunos desafíos futuros:

Como hemos analizado en investigaciones anteriores (Pérez, Hammond, Schiavón y Viñas, 2017), las reformas educativas tendientes a mercantilizar el campo educativo evidencian una lógica sistémica. En este sentido, habilitar el reconocimiento académico automático a los estudiantes, segmentar al personal docente en base a categorías transversales a las universidades, y equiparar a las instituciones estatales y privadas; son reformas de fondo que establecen las bases para articular el sistema en base a la libre movilidad de actores. Esto se complementa con la evaluación periódica de carreras e instituciones en base a estándares comunes de calidad, cuyos resultados son facilitados a los actores del sistema para que tomen sus decisiones sobre dónde estudiar y enseñar. Este replanteo de las reglas de funcionamiento del sistema pretende lograr su autorregulación en base a la competencia por la demanda educativa y la oferta de servicios de enseñanza acordes. Sin embargo, actualmente es inviable una competencia -justa- al

interior del sistema mientras existan universidades estatales gratuitas, y se sostengan las regulaciones a la importación de servicios educativos extranjeros. Es por ello, que de continuar avanzando el proceso de convergencia descripto, sería lógico observar iniciativas que pretendan habilitar el arancelamiento de la oferta académica a nivel de pregrado y grado, y desregular la oferta de servicios de enseñanza a nivel nacional.

A partir de este razonamiento, interesa plantear las siguientes interrogantes: El aumento de la competencia entre universidades estatales y privadas ¿beneficiará al conjunto del sistema o redundará en fortalecer solo algunos componentes del mismo? El reconocimiento automático de estudios ¿beneficiará al conjunto de los estudiantes o reforzará sus desigualdades de origen? La reestructuración de carreras en base a trayectos formativos ¿mejorará las

condiciones de trabajo del personal docente o promoverá su precarización? Finalmente, la internacionalización de nuestro sistema universitario ¿redundará en una oportunidad de desarrollo de los intereses nacionales o implicará la transferencia de capital humano a las economías centrales?

Hasta aquí el análisis y las principales reflexiones derivadas del trabajo de investigación realizado, el propósito fue aportar elementos que ahonden en la lectura respecto de las visiones de la educación en disputa y problematizar sobre su eventual impacto en el devenir del *ethos* universitario. A futuro, la expectativa es seguir indagando en esta línea de investigación y aproximar nuevas respuestas a las interrogantes formuladas.

Notas

(1) Contador Público, Licenciado en Administración, Magister en Gestión Universitaria, y doctorando en Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y la Facultad de Ciencias Agrarias. Investigador del Centro de Investigaciones Económicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Subsecretario de Planeamiento Estratégico de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales hammondfernando@gmail.com

(2) La fuente de datos utilizada fue el sitio oficial InfoLeg, para su búsqueda se emplearon las palabras claves “universidad” y “universidades”, los tipos de normativas relevados fueron leyes, decretos, decisiones administrativas, resoluciones y disposiciones, y el periodo temporal fue el comprendido entre el 10/12/2015 y el 09/12/2019. A partir de lo anterior se identificaron 993 normas, de las cuales se analizó el contenido de 91. El criterio de selección de esta muestra teórica fue su relevancia para el análisis de políticas referidas al sistema universitario. Los registros descartados referían a bases de convocatorias, requisitos de contratación, certificaciones, dictámenes técnicos sobre importaciones, registros de propiedad intelectual, escalafones salariales, tramitaciones con obras sociales y medios universitarios, acreditación de residencias médicas, declaraciones, designaciones, y en general distintas normas emanadas de organismos descentralizados y desconcentrados de la APN.

(3) Se estableció que un año de estudios equivale a 60 RTF –unidad de reconocimiento de trayectos formativos–, y que cada RTF equivale a 27/30 hs de dedicación total del estudiante.

(4) Universidades estatales no participantes: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de General San Martín. Instituciones privadas no participantes: Instituto Tecnológico de Buenos Aires, Universidad Argentina de la Empresa, Universidad Católica Argentina, Universidad Torcuato Di Tella, Universidad del CEMA, Universidad de San Andrés, Universidad de Palermo, por citar los casos más significativos para el análisis.

(5) Ingenierías y afines; Arquitecturas y diseños; Informáticas; Veterinaria, Agronomía, y afines; Biológicas, Químicas, Bioquímicas y Farmacia; Medicina; Odontología; Matemática y Física; Geología y afines.

(6) Universidad Nacional de Rafaela, San Antonio de Areco, Comechingones, Guillermo Brown, Alto Uruguay y Raúl Scalabrini Ortiz

(7) Programa Nacional de Becas Bicentenario, Programa Nacional de Becas Universitarias, Becas Internacionales, Becas para la Formación Docente, Becas Inclusión de Alumnos de Pueblos Originarios, Becas Inclusión de Alumnos Bajo Protección Judicial, Becas de Estudio Padrinazgo Presidencial, Becas de Estudio Islas Malvinas y del Atlántico Sur, Programa BECAR, y Línea Argentina Beca Posgrados.

Referencias bibliográficas

Astarita, M., & De Piero, S. (2017). Cambiemos y una nueva forma de elitismo: el político-empresarial. *EL NEOLIBERALISMO TARDÍO*, 187.

Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-13.

Basualdo, E. M. (2001). Sistema político y modelo de acumulación en la Argentina. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

Castellani, A. (2019). ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015-2018). Observatorio de la Elites, *Informe de investigación núm 6*, CITRA UMET-CONICET.

Fanelli, A., & Broto, A. (2019). Financiamiento de las universidades nacionales en la Argentina: principales indicadores y tendencias. *FACES*, 25(53), 51-70.

Ferrer, A. (2016). El regreso del neoliberalismo. *Le monde diplomatique*, 201.

Ferreya, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe.

Jobert, B., & Muller, P. (1987). *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*. Presses universitaires de France. Paris.

Juarros, F., & Naidorf, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 12(3), 483-504.

La agenda de políticas universitarias durante el gobierno de Cambiemos. ¿Convergencia o divergencia con el proceso de mercantilización de la educación?

Marquina, M. (2019). Innovación en la articulación interna del sistema universitario argentino: El Sistema Nacional de Reconocimiento Académico. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (6).

Oszlak, O., & O'donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128.

Pacheco, M., & Etchichury, H. (2017). Elección directa, créditos y educación a distancia: Tres piezas para armar el rompecabezas o para comprender la política universitaria de Cambiemos. *XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria*. Mar del Plata. Argentina.

Pérez, P. E., Hammond, F., Schiavón, G. E., & Fallacara Viñas, M. H. (2017). La relación entre la política de educación superior y el modelo de acumulación en la Argentina de los' 90. Las posiciones e intereses emergentes en el debate parlamentario. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, *Centro de Documentación*.

Rivas, A., & Dborkin, D. (2018). ¿Qué cambió en el financiamiento educativo en Argentina?. *Documento de Trabajo*, 162.

Solanas, F. (2009). La Ley de Educación Superior en Argentina: un análisis en términos de referenciales de la acción pública. *Revista de la educación superior*, 38(149), 155-170.

Suasnábar, C. (2018) Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa. *Propuesta Educativa*, 50(2), 39-62.

Vommaro, G., & Gené, M. (2017). Argentina: el año de Cambiemos. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 37(2), 231-254.

Referencias institucionales

CEPA (2018). La situación de las universidades nacionales: un análisis del presupuesto y los salarios al primer semestre 2018. Recuperado de <https://centrocepa.com.ar/informes/87-la-situacion-de-las-universidades-nacionales-un-analisis-del-presupuesto-y-los-salarios-al-primero-semestre-2018>

CIPPEC (2018). El rediseño de la administración pública central: mayor jerarquía política y vínculo con la Alta Dirección Pública. Recuperado de <https://www.cippec.org/textual/la-racionalizacion-del-estado-mayor-jerarquia-politica-y-vinculo-con-la-alta-direccion-publica/>

CONADU (2019). El SiDIUN: un nuevo capítulo de la reforma neoliberal y autoritaria para las universidades. Recuperado de <https://conadu.org.ar/el-sidiun-un-nuevo-capitulo-de-la-reforma-neoliberal-y-autoritaria-para-las-universidades/>

CRUP (2018). Responsabilidad Social Universitaria, Aseguramiento de la Calidad y Financiamiento de las Universidades Privadas fueron los temas centrales de las jornadas de trabajo en UAP. Recuperado de <http://www.crup.org.ar/noticias/responsabilidad-social-universitaria,-aseguramiento-de-la-calidad-y-financiamiento-de-las-universidades-privadas-fueron-los-temas-centrales-de-las-jornadas-de-trabajo-en-uap.aspx>

Mazza, S. [SECyT UNC] (28 de junio de 2019). Silvia Mazza sobre nuevo el Sistema Nacional de Docentes Investigadores (SiDIUN). [Archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=...>

com/watch?v=aRqgtziCrqw

SPU [Secretaría de Políticas Universitarias] (2018, abril 18). La Universidad en Tu Barrio [Archivo de video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=PPsAQs1G1wQ&list=PLNGRZpRNIPUgXSfm8o0utf0XMxmu_oFJY&index=3

UNESCO (2018). Declaración Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Ciudad de Córdoba-Argentina. Recuperado el 31/01/2019 de: [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(1\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(1).pdf)

UNESCO, (2019). La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas. Caracas, Venezuela: IESALC.

Referencias normativas -según tipo de norma y número-

- Decreto 336. Poder Ejecutivo Nacional. B.O.R.A., 11/02/16.
 Decreto 632. Poder Ejecutivo Nacional. B.O.R.A., 10/06/18.
 Decreto 641. Poder Ejecutivo Nacional. B.O.R.A., 12/07/18.
 Decreto 1030. Poder Ejecutivo Nacional. B.O.R.A., 16/09/16.
 Decreto de Necesidad y Urgencia 90. Poder Ejecutivo Nacional. B.O.R.A., 1/01/18.
 Ley 27275. Congreso de la Nación. B.O.R.A., 29/09/16.
 Ley 27467. Congreso de la Nación. B.O.R.A., 4/12/18.
 Resolución 1. Ministerio de Producción y Ministerio de Educación. B.O.R.A., 12/09/16.
 Resolución 2. Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva y Ministerio de Educación y Deportes. B.O.R.A., 6/09/17.
 Resolución 24. Ministerio de Producción. B.O.R.A., 23/05/16.
 Resolución 46. Ministerio de Modernización. B.O.R.A., 10/05/18.
 Resolución 47. Ministerio de Producción. B.O.R.A., 26/03/18.
 Resolución 210. Ministerio de Cultura. B.O.R.A., 26/05/16.
 Resolución 231. Ministerio de Educación. B.O.R.A., 9/02/18.
 Resolución 233. Ministerio de Educación. B.O.R.A., 9/02/18.
 Resolución 485. Ministerio de Educación. B.O.R.A., 15/02/17.
 Resolución 1051. Ministerio de Educación Cultura Ciencia y Tecnología. B.O.R.A., 6/04/19.
 Resolución 1216. Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva. B.O.R.A., 7/05/19.
 Resolución 1242. Ministerio de Educación. B.O.R.A., 22/03/17.
 Resolución 1870. Ministerio de Educación. B.O.R.A., 16/06/16.
 Resolución 2405. Ministerio de Educación. B.O.R.A., 12/05/17.
 Resolución 2544. Ministerio de Educación. B.O.R.A., 13/06/17.
 Resolución 2641. Ministerio de Educación. B.O.R.A., 16/06/17.
 Resolución 3117. Ministerio de Educación. B.O.R.A., 15/08/17.
 Resolución 3720. Ministerio de Educación. B.O.R.A., 10/10/17.
 Resolución 4390. Ministerio de Educación. B.O.R.A., 21/11/17.
 Resolución 4432. Ministerio de Educación. B.O.R.A., 25/10/17.
 Resolución 5217. Ministerio de Educación. B.O.R.A., 29/12/17.

La agenda de políticas universitarias durante el gobierno de Cambiemos. ¿Convergencia o divergencia con el proceso de mercantilización de la educación?

Referencias periodísticas -según orden de aparición en el texto-

Himitian E. (16 de julio de 2019). Los títulos universitarios argentinos tendrán validez en otros países de la región. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/los-titulos-universitarios-argentinos-tendran-validez-otros-nid2268234>

Néstor Pan: -En Argentina contamos con un sistema universitario de alta calidad- (8 de marzo de 2018). *Universidades Hoy*. Recuperado de http://universidadeshoy.com/despachos.asp?cod_des=66513&ID_Seccion=194&fecemi=08/03/2018&Titular=neacutestor-pan-ldquoen-argentina-contamos-con-un-sistema-universitario-de-alta-calidadrdquo.html

Crean órgano para definir criterios de calidad comunes para todos los títulos universitarios en Iberoamérica (19 de febrero de 2019). *Argentina.gob*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/crean-organo-para-definir-criterios-de-calidad-comunes-para-todos-los-titulos>

Plenario de rectores del CIN en Pergamino (3 de octubre de 2017). *Universidad*. Recuperado de <http://www.unidiversidad.com.ar/plenario-de-rectores-del-cin-en-pergamino>

Godoy, G. (5 de septiembre de 2017a). Un cambio antes de votar. *Página12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/60913-un-cambio-antes-de-votar>

Godoy, G. (26 de mayo de 2017b). Un debut electoral entre acusaciones. *Página12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/40091-un-debut-electoral-entre-acusaciones>

Lanzan nuevo programa de becas de la Nación (7 diciembre 2016). *Ámbito*. Recuperado de <https://www.ambito.com/lanzan-nuevo-programa-becas-la-nacion-n3965159>

Bonsignore, C. (02 de julio de 2019) *Página12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/203781-los-excluidos-de-las-becas-progresar>

Ballarino F. (14 de diciembre de 2017). Conicet: las universidades incorporaron a 362 becarios. *Perfil*. Recuperado de <https://www.perfil.com/noticias/ciencia/conflicto-en-el-conicet-las-universidades-incorporaron-a-362-becarios.phtml>

Marcos Peña: -El desafío es solucionar problemas poniendo cabeza y corazón- (15 de octubre de 2016). *Política3D*. Recuperado de <http://politica3d.com.ar/actualidad/marcos-pena-el-desafio-es-solucionar-problemas-poniendo-cabeza-y-corazon/>

Sternik, I. (23 de marzo de 2018). Qué fue del plan del gobierno para crear 111 mil empleos. *Info Technology*. Recuperado de <https://www.infotechnology.com/online/Que-fue-del-plan-del-gobierno-para-crear-111-mil-empleos-20180323-0007.html>

Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior

Academic performance: a conceptual journey that approximates a unified definition for the higher level

Paula Grasso Imig¹

Resumen

El área educacional es un área en la cual hace tiempo se viene investigando, y no solo desde la Psicología sino también desde otras disciplinas; la creciente demanda y aumento de matrícula en el nivel superior, así como los resultados obtenidos en este espacio, ha hecho que varios autores se pregunten acerca de cómo mejorar la calidad en cuanto a la forma de estudio, lo que –al mismo tiempo- ha llevado a diferentes teóricos a tratar de dilucidar cuáles serían las variables que más se observan en este campo para, así, poder mejorar estos resultados, entre las cuales se encuentra el rendimiento académico. Al mismo tiempo, se observa un cambio de paradigma en lo que a la educación superior refiere, ya que los modelos más antiguos de enseñanza no alcanzan a dar cuenta de estos resultados esperados, por lo tanto, parece pertinente seguir realizando investigaciones que ayuden a

Summary

The educational area is an area that has been researched for a long time, and not only from Psychology but also from other disciplines; The growing demand and increase in enrollment at the top level, as well as the results obtained in this space, has caused several authors to ask about how to improve the quality of the study form, which - at the same time - has led to different theorists to try to elucidate what would be the variables that are most observed in this field to, thus, be able to improve these results, among which is the academic performance. At the same time, a paradigm shift is observed in what refers to higher education, since the older models of teaching do not manage to account for these expected results, therefore it seems pertinent to continue carrying out research that helps analyze, In a detailed way, the panorama and thus obtain new perspectives that help to increase these expected improvements.

analizar, de forma detallada, el panorama y así obtener nuevas perspectivas que ayuden a incrementar esas mejoras esperadas. En ese sentido, este recorrido pretende enmarcar las características más generales del rendimiento, en un sentido unívoco, para ayudar a tales investigaciones en el área.

Palabras clave: rendimiento académico; rendimiento; determinantes

In this sense, this tour aims to frame the most general characteristics of performance, in a univocal sense, to help such investigations in the area.

Keywords: academic performance; performance; determinants

Fecha de Recepción: 01/02/2020 Primera Evaluación: 21/02/2020 Segunda Evaluación: 04/04/2020 Fecha de Aceptación: 18/04/2020

1. Introducción

El rendimiento académico es un término multidimensional, a partir del cual se puede dar cuenta tanto de la cuantía como de la condición de los resultados que se han obtenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Stover, Uriel, de la Iglesia, Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2014). Al mismo tiempo, se lo entiende como un indicador para medir la productividad de un sistema, que involucra a su vez alumnos y profesores y dispara procesos de evaluación destinados a alcanzar una educación de calidad. En algunas ocasiones también se utiliza para medir la eficacia del currículum y de los procesos de evaluación curricular (Rivas Moya, González Valenzuela & Delgado Rios, 2010). En ese sentido, y con una perspectiva social, brinda un parámetro de lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de formación o instrucción, basado en objetivos que el sistema considera necesarios y suficientes para que los individuos se desarrollen como miembros de una sociedad.

Por otra parte, y en un nivel más detallado, el rendimiento académico puede ser categorizado en dos sentidos: uno estricto y otro amplio. En lo que refiere al estricto, entendido como parámetro social y legal, las calificaciones obtenidas conforman un indicador sobre los conocimientos que se han adquiridos; en cuanto al sentido amplio se lo va a relacionar con éxito, el retraso o abandono de la educación formal. El punto de comparación para estas tres partes viene dado por los tiempos en los cuales cada

sujeto termine dicha educación formal, es decir, va a ser exitoso si culmina en los tiempos estipulados, va estar retrasado si se pasa de esos tiempos (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004; Stover et al., 2014).

1.1 Conceptualización de Rendimiento Académico

En el área de la Psicología Educacional el rendimiento académico es uno de los constructos más estudiados, debido al valor que –presuntamente- puede entenderse de este mismo en lo que refiere a la actuación de los sujetos en el ámbito académico; se desprende como razonamiento más lógico que cuanto mayores son los valores obtenidos en este campo es mejor también el desempeño.

De esta manera, la mirada desde la cual se aborda este concepto en la actualidad tiene su base en el criterio de productividad, ya que se lo entiende como el resultado final de un proceso que muestra la calidad de un producto, a partir del cual aquellos que se esfuerzan para cumplir y lograr sus objetivos son quienes rinden de manera adecuada (Morazán Murillo, 2013). Así, retomando la idea de productividad vigente, conviene realizar una breve consideración acerca del origen tanto etimológico como histórico de este constructo, que ayude a entender a qué hace referencia en el contexto educativo.

1.1.1 Rendimiento académico: aproximación etimológica e histórica

Respecto de su origen etimológico, siguiendo a Flores (2010), rendimiento

proviene del latín '*reddere*' [re (hacia atrás) y dare (dar)], que luego –por la influencia de *prehendere* (prender) y *vendere* (vender)- pasó a ser '*rendere*'. A partir de esto, y de una forma trabajada y especificada luego de intersecar esos significados, se lo entiende como una medida de proporción que aparece entre las formas usadas para obtener algo y evaluar el resultado que concretamente se consigue; en suma, también se lo entiende como el beneficio que se obtiene tanto de algo como de alguien (Morazán Murillo, 2013; RAE, 2017).

Con el paso del tiempo, este concepto se fue complejizando, y ha pasado a vincularse a términos como eficiencia, en algunos casos, y efectividad, en otros. Con respecto a la eficiencia se la entiende como la capacidad para lograr un determinado resultado utilizando la menor cantidad de recursos posible; en cuanto a la efectividad se asocia de manera directa a la capacidad para obtener ese efecto que se busca. Teniendo en cuenta esto, cabe aclarar que la acepción más utilizada del término rendimiento proviene del ámbito laboral, derivando su origen de las sociedades industriales. Por este motivo, Martínez y Otero (1997) y Morazán Murillo (2013) sostienen que el rendimiento se desarrolla directamente como factor en el despertar revolucionario de las industrias, debido a que este proceso hizo que se alteren los patrones de control y producción que, a su vez, posicionó al hombre como el medio para alcanzar esos estándares de producción. De esta manera, la necesidad de evaluar el trabajo del hombre, en relación a su

eficiencia y efectividad, teniendo en cuenta la calidad del producto final, en términos de que tan alta era la proporción de dicha calidad obtenida, puso de manifiesto la necesidad de señalar el rendimiento de tal actuación.

En este punto se puede articular la noción etimológica con su aparición en el ámbito educacional, ya que es harto conocido que la creación de la escuela –tal y como es conocida hoy en día- surge a partir de la necesidad de adiestrar una nueva clase operaria y trabajadora, es decir que también surge al compás de la revolución industrial; al mismo tiempo, esta revolución trae aparejada la creación de los nuevos estados-nación, y para que la gente sienta la cohesión y el ser parte de estos nuevos movimientos la escuela cumple con la tarea de adoctrinar, y quienes asisten a la misma deben cumplir con determinados estándares, que son medidos en función de la calidad que alcanzan sus resultados en este espacio también, es decir que se considera el cómo rinden (Giménez, 2013; López Martín, 2013).

De esta forma, si bien las primeras aproximaciones aparecen desde un sector más relacionado a lo industrial-económico, estas ideas se vieron desplazadas, y aún se mantienen, en el ámbito educativo, tomando luego una identidad más propia y ajustada a sus características. Esto puede observarse en el hecho de que el rendimiento puede reconocerse en función de aprovechar lo adquirido, y –al mismo tiempo- esto se ve a través del desempeño del alumnado (según aprueben, desaprueben, egresen,

deserten, repitan) (Morazán Murillo, 2013).

Así, queda aclarado que el concepto de rendimiento académico fue, y es, utilizado de distintas maneras según al ámbito desde el que se lo quiera describir. Sin embargo, entre los que más se destacan se encuentran los investigadores en el ámbito educacional, como los pedagogos, los docentes, directores, es decir todos aquellos quienes se encuentren el área de la educación (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, 1976). Al mismo tiempo, esto no resulta raro ya que esta variable (en el sentido estricto de la palabra) termina siendo un indicador del funcionamiento del sistema educativo en general, y es por eso que los intereses van a ser variados y algunos se van a centrar más en cómo se puede hacer que mejore el rendimiento de los alumnos, mientras que otros intentarán entender de forma unificada de qué se trata este concepto, y otros quieren mejorar lo mismo pero en función de los determinantes (que en sí mismo es un problema, ya que en la literatura varían desde los problemas psicológicos más profundos hasta las variables sociodemográficas).

1.1.2 Rendimiento académico: definición

Ahora bien, si se trata de dar una definición estricta acerca de qué es el rendimiento académico, esto resulta una tarea difícil; de hecho, Álvaro et al. (1990) explican que tratar de delimitar este concepto implica una tarea ardua debido al carácter multidimensional y

complejo del mismo. En algunos casos se tienen en cuenta ciertos factores contextuales, en otros se buscan los determinantes, en otros se priorizan los aspectos individuales más internos, y en algunos casos se entiende que hay una combinación de todos los anteriores. El punto importante en todo esto es que –en cualquiera de los casos– se refiere a un constructo que resulta casi imposible reducirlo a un solo aspecto.

En función de esto, pueden observarse los planteos de Rodríguez Espinar (1981), quien señala la convergencia de tres factores que dificultan a las instituciones la tarea de poder delimitar cuándo hay rendimiento, ya que existen algunas circunstancias que complejizan el camino para cumplir objetivos asociados al rendimiento adecuado. El primero de los factores es el social, y aquí el problema viene dado en entender que la institución educativa tiene la obligación de garantizar la nivelación de las desigualdades sociales; de esta manera, el rendimiento se asocia a la igualdad en cuanto al acceso en lo referente a la productividad en la sociedad, y a poder acceder a los beneficios que esto conlleva (Álvaro et al., 1990). El segundo factor es el educativo-institucional, que es más endógeno en lo que a educación refiere y trata de dilucidar qué tan adecuadas resultan las formas en las que se desarrolla el devenir educativo para alcanzar los objetivos propuestos; es decir repasa métodos, programas, organización, calificación docente, entre otros. Aquí el punto está puesto en minimizar las posibles diferencias tanto en la calidad como en la

intensidad del rendimiento, al punto que se ha transformado en un reto constante. No obstante, tampoco tiene como objetivo la igualdad entre todos los alumnos, ya que entiende que cada uno es diferente, sino asegurar prácticas de enseñanza que garanticen el aprendizaje y alcancen a la mayoría (Rutter, 1979; Álvaro et al., 1990). El tercer y último factor es el económico, y aquí se contemplan aquellas inversiones que se realizan en las instituciones educativas (ya sea en su forma o en su contenido) y que generan un clima adecuado entre las demandas de la sociedad y los recursos que se aplican para dar cuenta a esas demandas.

En adición están los planteos de Garbanzo Vargas (2007), por un lado, y de Vázquez et al. (2012), por otro, que además de los aspectos antes mencionados resaltan las variables de índole más personal (como las cognitivas y las emocionales), y también hacen especial mención a los determinantes del rendimiento, entendiéndolo que estos últimos son un factor importante a la hora de poder entender el constructo.

Para salvar un poco las distancias entre todas las posibles variantes para la definición, en este caso se tomarán las ideas de González Fernández (1975) y Forteza Méndez (1975). Para el primero de los autores el rendimiento sería un producto, ya que se trata del resultado de un entramado de factores que derivan tanto de la familia, como del sistema educativo, como del mismo alumno, entendiéndolo a este último como a un sujeto en constante evolución; este autor

sostiene que el éxito no necesariamente se asegura de un alto cociente. Para el segundo la definición es un poco más ajustada al sujeto en sí mismo, ya que los asocia a la productividad de éste; también entiende al rendimiento como un producto, pero éste aparece al final de su esfuerzo, y a la vez todo esto se encuentra matizado por los rasgos personales, las actitudes y la percepción acerca de los objetivos designados. En este sentido, puede entenderse, también, que en ambos casos se toma la idea de un sujeto atravesado por diferentes factores y circunstancias, y dejan claro que el rendimiento de un sujeto en un momento dado no solo va a depender de la medición de este constructo, sino de todo el dispositivo de constructos que se activen y medien en tal proceso.

No obstante, si bien estas dos definiciones son las que se aproximan de una mejor forma a la comprensión del rendimiento, la definición más común se asocia a las calificaciones obtenidas en el ámbito académico, es decir que serían el indicador más frecuente del nivel de educación adquirido. De hecho, Tejedor (1998) lo entiende como la calificación promedio que se obtiene en el periodo académico en que cada alumno haya cursado, y sostiene que esta es la forma más operativa de describir los resultados. Jiménez (2000) complejiza un poco más esta idea y habla del rendimiento como el nivel de conocimientos que se puede demostrar en determinada área, a partir de compararlo con la norma de edad y de nivel académico.

Para Bolaños (1997) también se trata

de un producto final, dado que lo entiende como el resultado tanto cuantitativo como cualitativo que se obtiene luego de cierto periodo de tiempo, en diferentes asignaturas o áreas a lo largo de la etapa académica; en ese sentido, se relaciona con la forma de medir los objetivos alcanzados, y también los contenidos internalizados, que son parte de dichas asignaturas o áreas. Esto último (es decir la medición), en general, se rige por un sistema de calificaciones que viene establecido por el Ministerio de Educación. En adición, Cascón (2000) sostiene que dichas calificaciones han sido, son, y posiblemente sigan siendo el indicador del nivel educativo alcanzado.

Por su parte, Tejedor (2003) explica

que la definición operacional de este concepto puede quedar establecida a partir de diferentes criterios, a saber: rendimiento inmediato y rendimiento diferido (Tabla 1). En cuanto al primero, entiende que se trata tanto de las calificaciones como de los resultados que los sujetos alcanzan a lo largo del trayecto hasta lograr titularse. En este punto refiere a tres aspectos que pueden observarse: el primero, y más general, asociado al rendimiento en un sentido amplio, es decir que contempla el éxito (lo que implica terminar la carrera en los tiempos estipulados), el fracaso (que da cuenta de una finalización de la carrera en un lapso mayor al previsto) y abandono de los estudios.

Tabla 1

Criterios para definir rendimiento Académico según Tejedor (2003)

Criterio	Descripción
<i>Rendimiento inmediato</i>	<p>Se trata de las calificaciones y de los resultados que los sujetos alcanzan a lo largo del trayecto hasta lograr la titularse.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Éxito-Implica terminar la carrera en los tiempos estipulados. ▪ Fracaso-Da cuenta de una finalización de la carrera en un lapso mayor al previsto. ▪ Abandono de los estudios.
<i>Rendimiento diferido</i>	<p>La forma en la cual los conocimientos que se adquieren en el proceso de atravesar una carrera pueden ser usados o aplicados en la vida social y laboral.</p>

El segundo aspecto es la regularidad académica, que contempla las tasas respecto de presentación o ausencia a los exámenes; y el tercer y último aspecto es el rendimiento en el sentido estricto, es decir, las notas que obtuvieron los individuos en la evaluación. Respecto del segundo criterio, el rendimiento diferido, se relaciona con la forma en la cual los conocimientos que se adquieren en el proceso de atravesar una carrera pueden ser usados o aplicados en la vida social y laboral del sujeto; de hecho, la evaluación de este criterio resulta de gran complejidad, debido al carácter personal y social de las variables que intervienen, lo que hace más difícil su cuantificación (De Miguel & Arias, 1999; Tejedor, 2003).

Hasta aquí se ha explicado la idea que permite entender de qué se trata el rendimiento en el ámbito académico, ya que se ha mostrado algo del origen de este término así como su devenir en el contexto educativo. Además, se han señalado algunos de los factores que dificultan su delimitación, pero igualmente se realizó una aproximación conceptual. A partir de todo lo mencionado, parece quedar claro que se trata de un concepto que necesariamente se encuentra multideterminado. Así, a continuación se realiza una descripción de algunos determinantes del rendimiento académico, que se consideran relevantes al momento de evaluarlo. Se elige la siguiente caracterización que, si bien es acotada respecto de los amplios desarrollos acerca del tema, resulta lo suficientemente abarcativa a los fines de

este trabajo de investigación.

1.4.1.3 Acerca de los determinantes

Cuando se habla de determinante se hace referencia a aquellos que factores que inciden en el rendimiento académico de las personas, es decir, que pueden explicar el porqué y el cómo se obtuvieron los resultados de interés. Sin embargo, la sola explicación acerca de qué son los determinantes permite vislumbrar —en su generalidad— que se trata de factores difíciles en cuanto a su identificación (Tejedor, 2003); respecto a esto, Álvaro et al. (1990) resaltan que en ocasiones estas variables (o factores) conforman una red tan vasta, y entretrejida de una forma tan fuerte, que se hace difícil la tarea de acotarla para luego poder dar un efecto que se atribuya con claridad a ellas respecto de los resultados que se obtienen en el proceso de aprendizaje. No obstante, y dada la diversidad, hay que señalar que las investigaciones sobre este tema tienden a usar modelos eclécticos de interacción, que suelen contemplar sólo algunas de estas variables (de corte sociocultural, académico, psicológicos, sociales, etc.). En ese sentido, va a depender de la perspectiva del trabajo a desarrollar las variables que se consideran influyentes al momento de abordar las explicaciones del rendimiento (Tejedor, 2003). Por estos motivos, Esguerra Pérez y Guerrero Ospina (2010) explican que estudiar los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes tampoco resulta algo simple. Además, señalan que estos

factores influyentes, o determinantes del rendimiento académico, son difíciles de identificar, debido a la complejidad que puede resultar de su entramado, que en varias ocasiones resultan en una red constituida fuertemente, lo que dificulta aún más la tarea de acotarla (Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010; Page, 1990).

Una vez dicho esto, puede interpretarse que son muchos los factores que se han estudiado hasta el momento, lo que ha generado variadas clasificaciones respecto de los determinantes, aunque hay que destacar que todas ellas han sido establecidas con el propósito de sistematizar dichos predictores del rendimiento (Tejedor, 2003). Así, una primera clasificación que puede considerarse ya clásica entre los teóricos del tema, es la de González Tirados (1985), quien ha señalado que posiblemente algunos de los factores influyentes en el rendimiento fueran alguno de los tres siguientes: los asociados a la organización académica, al estudiante o al docente.

Una clasificación más amplia, que tiene en cuenta un gran espectro de posibilidades, la realizan Tejedor et al. (1995, 1998) al establecer una categorización de cinco grupos:

I- Las variables de identificación. En este grupo se incluyen aquellas que sirven para caracterizar o identificar determinadas características de los sujetos (por ejemplo edad, género).

II- Las variables sociofamiliares. Se trata de aquellas variables contextuales

asociadas al grupo familiar o grupos sociales en los que interactúa de forma cotidiana el sujeto (son ejemplos de éstas nivel educativo de los padres, situación laboral de los padres, lugar de residencia, lugar donde estudia, entre otras). En este punto cabe señalar que, si bien el ingreso a la enseñanza de grado superior en el último tiempo se ha visto incrementada, lo que reflejaría cierta reducción de las desigualdades, aún se siguen observando diferencias notables respecto de los resultados obtenidos.

III- Las variables académicas. En este grupo se contemplan, como su nombre dice, todas aquellas características que son propias del ámbito académico, tales como el rendimiento previo, el curso, de qué tipo es el curso que se elige, los tipos de estudios cursados, entre otras.

IV- Las variables pedagógicas. Están asociadas a las formas y métodos utilizados al momento de enseñar los contenidos curriculares, así como en las maneras de evaluación de dichos contenidos. En este caso son ejemplos los métodos de enseñanza, la didáctica seleccionada, las formas de evaluación, etc..

V- Las variables psicológicas. Son aquellas conductas y formas adquiridas de los sujetos que hacen a su manera de ser y que se ven íntimamente relacionadas con su accionar cotidiano; en ese sentido, no debieran ser analizadas dejando por fuera los factores socio-ambientales. Entre las más estudiadas están la personalidad, motivación, autoconcepto,

hábitos de estudio.

Siguiendo la idea de este último punto, Valle, González, Núñez, Pérez y Piñeiro (1999), en coincidencia con Pintrich (1991) acerca de la falta de modelos integrados que expliquen la interacción de los determinantes, realizaron un trabajo en cual trataron la integración entre los componentes motivacionales y los cognitivos, entendiendo que deben ser analizados de manera conjunta y no de forma separada. Así, en lo que refiere al área motivacional, abordan la problemática desde dos perspectivas que ha considerado relevantes a través de estos años: por un lado, los procesos de atribución causal, y, por otra parte, el enfoque que se orienta a las metas académicas perseguidas por los estudiantes. En este punto, además, encontraron conveniente agregar otra variable que tiene un rol central en el rendimiento académico y en la motivación asociada al mismo, que el autoconcepto, ya que éste contempla las creencias y percepciones que las personas tienen acerca de sí mismas en diferentes áreas, incluyendo los diversos aspectos cognitivos, tales como la percepción de competencias, los pensamientos sobre las metas y otros. En adición, Weiner (1990), luego de realizar una revisión teórica sobre la motivación, explica que en los últimos años las investigaciones sobre esta temática han incorporado al autoconcepto como una variable motivacional de gran importancia. Aclara que también se trata de una variable que no solo contempla el enfoque cognitivo en términos de auto

esquemas sino que también contempla las nociones de autoconcepto operativo y *possible selves*, que son conceptos que engloban tanto propiedades afectivas como motivacionales, y que se entiende funcionan como incentivos para la conducta (Cross & Markus, 1994, Markus & Nurius, 1986; Markus, 1977; Valle et al., 1999).

Hasta este punto, entonces, queda aclarado que la interacción de las diferentes variables, teniendo en cuenta la procedencia y conformación subjetiva de las mismas, dan cuenta de la complejidad del rendimiento; si bien esto resulta en una tarea ardua al momento de evaluar, es también una ventaja considerarlo, para no realizar análisis sesgados.

Una vez explicado el contexto general de este constructo, puede entenderse que el rendimiento académico es el resultado que se alcanza, por parte de los estudiantes, y que queda expresado en la interacción y manifestación de las capacidades cognoscitivas que se adquieren a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje, en un determinado periodo escolar. También puede agregarse que tiene que ver con la capacidad de trabajo del estudiante, y que es fruto de su esfuerzo (Aranda, 1998; Montes, 1996; Requena, 1998).

Como se ha repetido en reiteradas ocasiones, el estudio de este constructo resulta complejo debido a la gran cantidad de factores intervinientes; no obstante, pueden observarse algunas conclusiones respecto de esto, como por ejemplo lo señalado por Tejedor (2003), quien a

partir de algunos trabajos que se centraron en variables académicas indica que los estudiantes universitarios que muestran mejores indicadores en el rendimiento tienden, también, a mostrar un perfil que se caracteriza por haber tenido un buen rendimiento en el nivel medio, estar en los primeros semestres de la carrera, asistir regularmente a clase, dan un lugar de gran importancia a los hábitos de estudio, están satisfechos con la carrera elegida así como con la universidad en la que cursan, y evidencian altos niveles de motivación acerca de temas de cultura general (hecho que se refuerza en el ambiente familiar).

Luego, respecto de los factores contextuales puede observarse que las condiciones ambientales y físicas, así como la socioeconómica, las políticas tanto macro como micro-económicas, tiempo de viaje, si trabaja o no, pueden afectar directa o indirectamente el proceso de adquisición de conocimientos (Delors, 1996; Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010; Rivas, 1997). En esta línea, algunas investigaciones (e.g. Fabri dos Anjos, 1999; González & Tourón, 1992; Pajares, 2001) comienzan a identificar problemas de índole contextual asociados a inadecuados hábitos de vida, consumo de sustancias, problemas referentes a condiciones de sueño y a la alimentación, problemas respecto de la organización del tiempo. Acerca de esto, Esguerra Pérez y Guerrero Ospina (2010) indican que dichos fenómenos, observados en instituciones de enseñanza superior, dan lugar a nuevos estudios que contemplan estos indicadores y que se entiende también pueden afectar directa o indirectamente

el desempeño académico.

Otros estudios, que asocian el rendimiento a variables de corte psicológico, explican cómo necesariamente este tipo de variables incide en el rendimiento final de los estudiantes, debido a que el sujeto no puede disociarse de lo que es y de cómo su conducta lo condiciona. Sin embargo, sí pueden ser modificables en el sentido que fuera necesario. Así, pueden observarse estudios que asocian el rendimiento a la inteligencia y a las aptitudes intelectuales (Escudero Escorza, 1987; Sánchez Gómez, 1996), otros a la motivación y también a la personalidad (Duru & Mingat, 1986; Furneaux, 1986; Latiesa, 1992; Roces, Tourón & González, 1995; Tourón, 1984, 1989).

De esta manera, puede observarse hasta aquí el contexto general que da cuenta de la complejidad de evaluar el rendimiento académico. En lo siguiente se mostrará la asociación de este constructo a otros como la personalidad, la perspectiva temporal y las estrategias de aprendizaje y estudio. Con este propósito se presentan primero el método elegido y luego los resultados obtenidos.

Conclusión y consideraciones finales

Ahora bien, una vez explicado el contexto general de este constructo, puede entenderse que el rendimiento académico es el resultado que se alcanza, por parte de los estudiantes, y que queda expresado en la interacción y manifestación de las capacidades

cognoscitivas que se adquieren a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje, en un determinado periodo escolar. También puede agregarse que tiene que ver con la capacidad de trabajo del estudiante, y que es fruto de su esfuerzo (Aranda, 1998; Montes, 1996; Requena, 1998).

Como se ha repetido en reiteradas ocasiones, el estudio de este constructo resulta complejo debido a la gran cantidad de factores intervinientes; no obstante, pueden observarse algunas conclusiones respecto de esto, como por ejemplo lo señalado por Tejedor (2003), quien a partir de algunos trabajos que se centraron en variables académicas indica que los estudiantes universitarios que muestran mejores indicadores en el rendimiento tienden, también, a mostrar un perfil que se caracteriza por haber tenido un buen rendimiento en el nivel medio, estar en los primeros semestres de la carrera, asistir regularmente a clase, dan un lugar de gran importancia a los hábitos de estudio, están satisfechos con la carrera elegida así como con la universidad en la que cursan, y evidencian altos niveles de motivación acerca de temas de cultura general (hecho que se refuerza en el ambiente familiar).

Luego, respecto de los factores contextuales puede observarse que las condiciones ambientales y físicas, así como la socioeconómica, las políticas tanto macro como micro-económicas, tiempo de viaje, si trabaja o no pueden afectar directa o indirectamente el proceso de adquisición de conocimientos (Delors, 1996; Esguerra Pérez & Guerrero

Ospina, 2010; Rivas, 1997). En esta línea, algunas investigaciones (e.g. Fabridos Anjos, 1999; González & Tourón, 1992; Pajares, 2001) comienzan a identificar problemas de índole contextual asociados a inadecuados hábitos de vida, consumo de sustancias, problemas referentes a condiciones de sueño y a la alimentación, problemas respecto de la organización del tiempo. Acerca de esto, Esguerra Pérez y Guerrero Ospina (2010) indican que dichos fenómenos, observados en instituciones de enseñanza superior, dan lugar a nuevos estudios que contemplan estos indicadores y que se entiende también pueden afectar directa o indirectamente el desempeño académico.

Otros estudios, que asocian el rendimiento a variables de corte psicológico, explican cómo necesariamente este tipo de variables incide en el rendimiento final de los estudiantes, debido a que el sujeto no puede dissociarse de lo que es y de cómo su conducta lo condiciona. Sin embargo, sí pueden ser modificables en el sentido que fuera necesario. Así, pueden observarse estudios que asocian el rendimiento a la inteligencia y a las aptitudes intelectuales (Escudero Escorza, 1987; Sánchez Gómez, 1996), otros a la motivación y también a la personalidad (Duru & Mingat, 1986; Furneaux, 1986; Latiesa, 1992; Rocés, Tourón & González, 1995; Tourón, 1984, 1989).

Al igual que sucede con la mayoría de las variables psicológicas, el límite se marca en cada forma de interpretar

el constructo, ya que aún se siguen realizando una gran cantidad de trabajos, que responden a formas específicas de entender e interpretar el rendimiento académico y las diferentes perspectivas que hay para asimilarlo, lo que provoca que, más allá de la integración amplia que algunos autores han realizado todavía no se llegue un consenso acerca de cómo definirlo de forma única. Esto último, también de mano de comprender que, al considerarse a los procesos de aprendizaje de carácter subjetivo, también resulta complejo definir y delimitar de manera única de qué se trata el hecho de rendir.

Queda claro que se describe lo necesario acerca de las características de

cómo deben ser entendido el rendimiento académico, contemplando aspectos contextuales y sociales, así como psicológicos, pero hay que tener en cuenta que esto es aún muy general, y que quedan muchos aspectos para revisar. Es por eso que adoptar una medida que permita asociar las características de dicho rendimiento al accionar de las personas, así como la construcción de identidades resulta de gran relevancia.

Por último, cabe aclarar que, si bien se han mostrado variados aspectos respecto de este concepto, estas puntualizaciones no son exhaustivas; solo se ha tratado de brindar una idea generalizada, que permita entender el sentido general de este constructo.

Notas

(1)Profesora – Licenciada en Psicología (doctoranda por la Universidad de Palermo –tesis en proceso de corrección-, maestranda por la Universidad de Buenos Aires, en la carrera Maestría en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica –tesis en proceso de corrección). Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Universidad Abierta Interamericana. paula.grasso@uai.edu.ar / Docencia.3G@gmail.com

Referencias bibliográficas

- Álvaro, T. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CENTRO DE PUBLICACIONES
- Aranda, D.P. (1998). *La educación en la sociedad de la información*. Asesor del Centro del Profesorado de Jean Paraje El Neveral, s/n. Apdo. 494. Jaén
- Bolaños, F. (1997). *Propuesta de un sistema de soporte para la evaluación académica en la UNED de Costa Rica*. VIII Congreso Internacional sobre Tecnología y Educación a Distancia. La educación a distancia como una solución de calidad para el Siglo XXI. San José, Costa Rica: UNED
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Consultado el 18 de enero de 2018 de: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>
- Cross, S.E. & Markus, H.R. (1994). Self – schemes, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, 423-438
- De Miguel, M. & Arias, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza

- universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el Siglo XXI*. México: Ediciones UNESCO
- Duru, M. y Mingat, A. (1986). Las disparidades de carreras individuales en la Universidad: una dialéctica de la selección y de la autoselección, en Latiesa, M. (Comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad* (pp. 339-378). Madrid: CIDE, Secretaria del Consejo de Universidades.
- Escudero Escorza, T. (1987). Buscando una mejor selección de universitarios. *Revista de Educación*, 283, 249-283.
- Esguerra Pérez, G. & Guerrero Ospina, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas, Perspectivas en Psicología*, 6(1), 97-109.
- Fabridos Anjos, M. (1999). Juventud y crisis de valores morales. *REB, Revista de Educación Bioquímica*, 59, 530-550.
- Flores, R. (2010). *Acceso y Permanencia en una educación de calidad: El pensamiento crítico como una competencia transversal para la calidad de la educación*. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021. Buenos Aires, Argentina.
- Forteza Méndez, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132, 75-91.
- Furneaux, W.D. (1986). La predicción del rendimiento académico: algunas complicaciones, en Latiesa, M (Comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad* (pp. 283-292). Madrid: CIDE, Secretaría del Consejo de Universidades.
- Garbanzo Vargas, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63
- Giménez, S. (2013). El quiebre de la escuela moderna. De la promesa de futuro a la contención social. *Contextos de Educación*, 10-17. Consultado el 18 de enero de 2018 en: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- González Fernández, D. (1975). Procesos escolares inexplicables. *Aula Abierta*, 11(12).
- González Tirados, R.M. (1985). El fracaso escolar en jóvenes universitarios: un método para su análisis. *Studia Pedagógica*, 15(16), 237-259
- González, M. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. Madrid: C.I.S., en coedición con Siglo XXI de España Editores.
- López Martín, R. (2013). Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 17-41
- Markus, H.R. (1977). Self – schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78

- Markus, H.R. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969
- Martínez Otero, S. (1997). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 67-85.
- Montes, H. (1996). *Factores que predicen el rendimiento universitario*. Bogotá: San Juan de Pasto, Universidad de Nariño
- Morazán Murillo, S.Y. (2013). *Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas en las instituciones de educación media del municipio de Danlí* (Tesis de Maestría en Investigación Educativa). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, República de Honduras.
- Page, A. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Pajares, F. (2001). Self – efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4) 543-578.
- Pintrich, P.R. (1991). Editor's comment: current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-205
- Real Academia Española (2017). Definición de rendimiento. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=VwxnN6O>
- Requena, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Papers*, 56, 233-242. Consultado el 18 de enero de 2018 en: <http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n56p233.pdf>
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza – aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Planeta
- Rivas Moya, T., González Valenzuela, M. J. & Delgado Rios, M.. (2010). Descripción y propiedades psicométricas del Test de Evaluación del Rendimiento Académico (TERA). *Revista Interamericana de Psicología*, 44 (2), 279-290.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento en alumnos universitarios. *Bordón*, 41(1), 107-119.
- Rodríguez Espinar, S. (1981). *El orientador y su práctica profesional. (Cuaderno de casos)*. Barcelona: Oikos-Tau
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau
- Rodríguez Espinar, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 91-124
- Rodríguez, S., Fita, E. & Torrado, M.. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria – universidad. *Revista de Educación*, (334), 391-414.
- Rutter, M. (1970). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Londres: Open Books.
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P. y Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- Sánchez Gómez, M.C. (1996). *Determinantes del rendimiento académico* (tesis doctoral en el área de Psicología Educativa). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Stover, J. B., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freiberg Hoffman, A. & Fernández Liporace, M. M.. (2014). Rendimiento académico. Estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 11 (2), 10-20.
- Tejedor, F.J. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F.J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios

- universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 5-31.
- Tourón, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona: Eunsa.
- Tourón, J. (1989). *Métodos de estudio en la Universidad*. Pamplona: Eunsa.
- Valle, A., González, R., Núñez, J.C., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo – motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(4), 499-519
- Vázquez, C.M., Cavallo, M.A., Aparicio, S.M., Muñoz, B.L., Robson, C.M., Tuiz, L.I., Secreto, M.F., Sepliarsky, P.A. & Escobar, M.E. (2012). *Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes*. Decimoséptimas Jornadas “Investigaciones en la Facultad” de Ciencias Económicas y Estadística. Instituto de Investigaciones Teóricas y Aplicadas. Escuela de Contabilidad.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622

Análisis de determinantes del rendimiento académico en ingresantes a la Carrera de Medicina- Facultad de Ciencias Médicas- UNC

Analysis of determinants of academic performance in medical incoming students at Faculty of Medical Sciences, National University of Córdoba

Silvina Trucchia¹ Lourdes Novella² Ana Antuña³
Mariano Olivero⁴ Alicia Bollati⁵ Marcela Lucchese⁶

Resumen

Introducción: la Universidad tiene como desafío lograr equidad y calidad en el acceso, asegurando adecuados niveles de permanencia y egreso. Los problemas relacionados al rendimiento académico son múltiples y se manifiestan desde los primeros años de estudio.

Objetivos: Identificar y analizar determinantes en relación al rendimiento académico de los ingresantes a Medicina (FCM-UNC).

Material y Método: Estudio observacional y transversal a partir de un Cuestionario de Determinantes implementado a 274 alumnos agrupados en Rendimiento Muy bueno (MB), Bueno (B) y Suficiente (S). Se consideraron variables sociodemográficas, autoeficacia percibida, afrontamiento, hábitos de estudio y apoyo social, como posibles determinantes del rendimiento académico. Las frecuencias fueron analizadas por datos categóricos (Chi-cuadrado) con un nivel de confianza del 95%.

Summary

Introduction: The University's challenge is to achieve equity and quality in students' admission, ensuring appropriate levels of enrollment and graduation. Numerous problems related to academic performance are exhibited since the first years of study.

Objective: to identify and analyze determinants related to academic performance of students entering Faculty of Medicine (FCM-UNC).

Material and Method: Observational and transverse study based on a Determinants Questionnaire implemented to 274 students grouped according to performance in, Very good (VG), Good (G) and Sufficient (S). Sociodemographic variables, perceived self-efficacy, coping strategies, study habits and social support were considered as possible determinants of academic performance. Frequencies were analyzed by categorical data (Chi-square) with a 95% confidence level.

Results: Students were self-perceived with resources to advance in the career,

Resultados: Los ingresantes se percibieron con recursos para llevar adelante la carrera, proponiéndose objetivos precisos y pudiendo resolver problemas. Manifestaron preocupaciones ante “Dar examen”, “Sobrecarga académica” y “Falta de tiempo”, las cuales afrontan buscando ayuda y elaborando planes estratégicos. “Estudiar entre 10 y 20 horas semanales”, “Todos los días”, “Integrar contenidos” y “Subrayar ideas”, fueron los hábitos de estudio más frecuentes. Alumnos con rendimiento MB/B, refieren mayor dedicación al estudio, siempre resolver sus problemas, preocupaciones relacionadas a sobrecarga académica y falta de tiempo y apoyo social. Estudiantes con rendimiento S, mayores de 20 años refieren no poder resolver sus problemas. **Conclusión:** Autoeficacia percibida, constancia y dedicación al estudio, apoyo social, adecuados hábitos de estudio y preocupación por sobrecarga académica y falta de tiempo, mostraron ser factores determinantes del rendimiento.

Palabras clave: determinantes; rendimiento académico; ingresantes; Medicina

defining precise objectives and being able to solve problems. They expressed being concerned about “Taking an exam”, “Academic overload” and “Lack of time”, which they face looking for help and developing strategic plans. “Study between 10 and 20 hours a week ‘every day’”, “Integrate contents” and “Underline ideas” were the most frequent study habits. Students with VG/G performance expressed more commitment to study, always solve their problems, concerns related to academic overload, and lack of time and social support. Students with P performance, above the age of 20, expressed they are not able to solve their problems.

Conclusion: Perceived self-efficacy, perseverance, study engagement, social support, adequate study habits and concern over academic overload and lack of time were displayed as performance determining factors.

Keywords: determinants; academic performance; students; Medicine

Fecha de Recepción: 17/10/2019 Primera Evaluación: 02/02/2020 Segunda Evaluación: 01/03/2020 Fecha de Aceptación: 14/04/2020

Introducción

Los cambios operados en la universidad actual son el reflejo de las transformaciones experimentadas por la sociedad en la que está inserta e imprimen al quehacer académico una dinámica diferente a la de tiempos anteriores (Henríquez y Escobar, 2016; Carvajal y Col., 2018). Un aspecto, de suma importancia, relacionado con la real capacidad de la universidad de dar respuesta a las demandas actuales, es la denominada “*masificación de la educación superior*” (Gunset y Col., 2017). El alza de la matrícula fue considerable a nivel mundial y como consecuencia de ello se observa una tendencia al incremento de los jóvenes, en edades comprendidas entre 18 y 24 años, cursando estudios superiores. Al respecto, Ezcurra (2013) señala que uno de los principales reportes de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009, París) cataloga a la masificación como la “fuerza principal” que modeló otros cambios críticos de la educación superior. Frente al fenómeno de la tendencia a la masificación y democratización de la educación superior, habría que preguntarnos si el aumento en lo cuantitativo tiene su correspondencia en lo cualitativo con respecto a la calidad, o si ésta se ha mantenido (Ezcurra, 2013; Gunset y Col. 2017).

La problemática del acceso y permanencia de los estudiantes logrando niveles de calidad adecuados, constituye hoy un elemento prioritario en el ámbito de la educación superior a nivel nacional

y mundial. Como un tema recurrente, desde el pasado siglo, ha estado en el centro de los debates académicos, destacando que la equidad educativa en la educación superior está fuertemente relacionada con múltiples factores que inciden en y a partir del acceso de la población estudiantil a los estudios universitarios (Ezcurra 2013; Gunset y Col., 2017; Henríquez y Escobar, 2016; Carvajal y Col., 2018).

La educación superior tiene como desafío no solo lograr equidad y calidad en el acceso a las universidades, sino también asegurar adecuados niveles de permanencia y egreso. Surgen así interrogantes como: ¿Tienen todos los jóvenes que acceden a la Universidad las mismas posibilidades de éxito?, ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los jóvenes en sus estudios universitarios? ¿Por qué se habla de fracaso estudiantil?, ¿Por qué desertan de la universidad?, ¿Por qué “pasan” sus semestres con notas bajas? (Henríquez y Escobar, 2016; Gunset y Col. 2017; Carvajal y Col., 2018).

Diversas investigaciones dan cuenta de un número importante de estudiantes que no logran culminar sus estudios universitarios, con el consecuente costo social asociado a este fenómeno (Henríquez y Escobar, 2016; Carvajal y Col., 2018), por lo cual algunos países han comenzado a diseñar procesos de mejoramiento para aumentar la retención en los primeros años de estudios universitarios (Nutt y Calderón 2009; Henríquez y Escobar, 2016).

La brecha existente entre educación

media y universitaria es otra característica compartida por países de toda Latinoamérica. Al respecto, diversos estudios señalan que los jóvenes llegan a los estudios superiores sin las capacidades, contenidos y actitudes necesarios para aprovechar al máximo el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario (Cortez Bailón y Col., 2017; Tuero y Col. 2018). Cada año, numerosos estudiantes abandonan sus estudios después de algunos meses de haberlos iniciado (Álvarez y López, 2017; Carvajal y Col., 2018) motivados por ausencia o escasa orientación vocacional recibida (Tuero y Col. 2018), insuficiente utilización de estrategias y métodos de estudio (Cortez Bailón y Col., 2017; Livia Segovia y Col., 2017), un bajo nivel de competencias (Trucchia, 2013), entre otros. La etiología de los problemas relacionados con el rendimiento académico de alumnos universitarios es compleja y surge de la confluencia de múltiples factores personales, psicológicos, familiares, académicos, económicos, sociales y culturales que se ponen de manifiesto desde los primeros años de estudio. Si dichos factores permanecen sin ser resueltos, terminan afectando la integridad del alumno, quien manifiesta, entre otras problemáticas, déficit de concentración, dificultades emocionales, rendimiento académico bajo, escasa productividad y deserción. (Godínez Alarcón y Col., 2016; Carvajal y Col., 2018).

La Carrera de Medicina demanda en sus estudiantes una aplicación con

máximas exigencias, características propias de la profesión. Por lo mismo, requiere de algunos atributos personales, como compromiso, responsabilidad, dedicación, capacitación continua, entre otros. Es así que, con estas condiciones, el estudiante de Medicina logra formarse un profesional competente. Estos atributos, sin embargo, no están presentes en todos aquellos que logran el ingreso a la Carrera (Gasull y Col., 2016; Tuero y Col. 2018). Los desafíos que enfrentan los estudiantes de Medicina pueden ser o no vividos como estresantes (Castillo Pimienta y Col., 2016; Collas Vidal y Cuzcano, 2019), respuestas estas dependientes de las estrategias y recursos personales de que disponen (Livia Segovia y Col., 2017), como también del apoyo social y del ambiente académico en que se insertan (Cortez Bailón y Col., 2017; Fajardo Bullón y Col., 2017). El resultado de estas interacciones puede ejercer diversos efectos en el aprendizaje (Cortez Bailón y Col., 2017; Collas Vidal y Cuzcano, 2019).

Para garantizar la calidad de la educación universitaria se hace necesario estudiar los factores o variables que influyen sobre el rendimiento académico. Desde el Departamento de Admisión de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba, se planteó la presente investigación cuyo objetivo es identificar y analizar los determinantes del rendimiento académico en ingresantes a la Carrera de Medicina a fin de ofrecer, desde un enfoque más integral, elementos de

análisis sobre el desempeño estudiantil, así como también herramientas de trabajo a futuras investigaciones en este campo y posibles estrategias de intervención destinadas a mejorarlo

Material y Método

El presente es un estudio observacional y transversal. Se consideró la población de ingresantes que cursaban el primer año de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba, en el año 2015. En todos los casos se especificó el resguardo ético de los datos suministrados por los participantes. Para la recolección de los datos se utilizó un instrumento validado denominado “Cuestionario de Determinantes relacionados con el Rendimiento Académico” (CDRA), (Trucchia, 2013) adaptado para esta investigación e implementado aleatoriamente a 274 alumnos ingresantes a la Carrera, y el resultado obtenido en el examen de admisión, agrupado en las categorías de Rendimiento Muy bueno (MB), Bueno (B) y Suficiente (S). El instrumento consta de 22 preguntas, algunas dicotómicas, y otras de elección múltiple que indagan factores o determinantes que pueden intervenir en el rendimiento académico de los estudiantes. Para el presente trabajo se consideraron como determinantes aquellas variables que refieren a Datos Sociodemográficos (DS) como edad, género, nivel académico de los padres, Competencia cognitiva y autoeficacia percibida (CC y AP) como “metas

inmediatas”, “creencias en capacidades propias” y “preocupaciones ante el estudio”, Estrategias de afrontamiento (EA), Hábitos de estudio (HE) como “tiempo de dedicación al estudio”, “estrategias de estudio” y “fuentes de información” y Apoyo familiar y social (AFyS), como posibles determinantes del Rendimiento Académico. Para indagar la frecuencia de cada una de ellas se consideró una escala de tres valores categoriales (Nunca, Algunas veces y Siempre).

Para evaluar CC y AP, entendida como la autoevaluación y percepción de la propia capacidad o habilidad del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva, así como las creencias en las propias capacidades para obtener el logro de las metas deseadas, se incluyeron “*Metas Inmediatas*”, “*Creencias en capacidades propias para enfrentar determinadas situaciones*” y “*Situaciones que le ocasionaron preocupación e inquietud durante el cuatrimestre*”, indagadas en las preguntas 7, 8 y la pregunta 9, del CDRA, aplicado a los alumnos. La pregunta 7 evalúa autoeficacia percibida, persistencia, deseo de éxito, motivación, al tener que determinar cuáles son sus metas inmediatas pudiendo optar entre varios ítems tales como, “*Continuar con la carrera y graduarme*”, “*Mantener nivel de rendimiento*”, “*Mejorar mis notas*”, “*Trasladarme a otra universidad*”, “*No he establecido metas*”. Las creencias en las capacidades propias (Pregunta 8) incluye 12 situaciones que evalúan competencias cognitivas y autoeficacia percibida en general y relacionadas con el

ámbito académico al tener que responder a ítems tales como *“Tengo confianza en que puedo manejar acontecimientos inesperados”*, *“Puedo fijarme objetivos en mis estudios y esforzarme para alcanzarlos”*, *“Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas”*, *“Cuento con habilidades suficientes para enfrentar situaciones difíciles”*, *“Cuando me encuentro en dificultades, puedo permanecer tranquilo porque cuento con habilidades suficientes para enfrentarlas”*, *“Puedo participar en clase y pregunto cuando no comprendo una explicación”*, entre otras. Las preocupaciones frente al estudio evalúan autoeficacia percibida y posible presencia de estrés académico e incluye 9 ítems que permiten identificar la frecuencia con que las demandas del entorno (*“Sobrecarga académica”*, *“Falta de tiempo”*, *“Dar examen”*, *“Participación en clase”*, *“Competencia con los compañeros del grupo”*, *“No entender los temas de clase”*, entre otros), son valoradas por el estudiante como estímulos estresores. Los HE son uno de los factores más importantes a tener en cuenta en la discriminación entre estudiantes con éxito y fracaso académico y en la predicción del rendimiento académico universitario. Dentro de los HE (Preguntas 11 a 14 del cuestionario utilizado) se incluyeron: Horas de dedicación al estudio (Cuántas horas semanales dedica el alumno al estudio y cómo planifica los tiempos de estudio, preguntas 11 y 12 respectivamente), Fuentes de información (Pregunta 13) que incluye

ítems como *“Toma de apuntes”*, *“Libros de consulta”*, *“Medios informáticos”* y la pregunta 14 que indaga Estrategias de estudio a partir de ítems que permiten identificar el uso de estrategias tales como, *“Señalar ideas principales y secundarias en el texto”*, *“Estudiar relacionando ideas principales”*, *“Estudiar de memoria”*, *“Comprender e integrar contenido”*, en un escalonamiento de nunca, algunas veces. siempre. Las EA fueron abordadas en la pregunta 15 del cuestionario, a partir de la cual se estudiaron 6 ítems que indagan conductas que asume el estudiante para protegerse de eventos estresores. Los diferentes ítems tales como *“Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas”*, *“Comunicación y búsqueda de ayuda”*, *“Seguir adelante como si nada ocurriera”*, *“Ocultar mi preocupación”*, *“Evitar la situación”*, permiten identificar la frecuencia de uso de conductas de afrontamiento y si las mismas están centralizadas en enfrentar la situación, o bien, si la tendencia es la evitación y/o la negación. El AFyS fue analizado a partir de la pregunta 16 la cual incluye 6 ítems tales como, *“Cuento con personas que se preocupan de lo que me sucede”*, *“Tengo la posibilidad de hablar de mis problemas con mi familia”*, *“Puedo hablar con alguien de mis problemas personales y familiares”*, *“Me siento apoyado por mi familia”*, entre otros, los cuales permiten observar la frecuencia (Nunca, Algunas veces. Siempre) sobre la percepción del alumno respecto del apoyo familiar y social recibido.

La información sobre el rendimiento

académico se obtuvo a partir del resultado logrado por cada estudiante en el examen de Admisión correspondiente al año 2015, ponderado como total de respuestas correctas, sobre un máximo de 80 y un mínimo de 0. Se utilizaron 3 categorías: Muy Bueno (MB), entre 80 y 57 respuestas correctas; Bueno (B) entre 56 y 47 respuestas correctas; y Suficiente para Ingresar (S) si el ingresante obtenía menos de 46 respuestas correctas. Estas categorías fueron generadas a partir del análisis del resultado en 9 exámenes, donde se observó comportamiento estable del instrumento (Olivero, 2018).

El procesamiento estadístico de los datos fue efectuado como análisis bivariado, a través de datos categóricos (test de Chi-cuadrado). En todos los casos se estableció un nivel de significación de $p < 0,05$.

Resultados

Datos Sociodemográficos

De los 274 estudiantes, que cursaban el primer año de la Carrera de Medicina, 191 correspondieron a mujeres y 83 a varones, con edades comprendidas entre 17 y 35 años con una mediana de 19 años para ambos sexos. Al analizar la distribución de la población estudiada de acuerdo al rendimiento académico, se observó un mayor porcentaje de alumnos con rendimiento académico B (62,41%), seguidos por el 28,10% con rendimiento MB y 9,49% con rendimiento S. Al estudiar la relación entre rendimiento académico y edad, se observó que los alumnos comprendidos entre 17 y 19

años tuvieron un rendimiento MB y B en relación a los de 20 a 23 que alcanzaron un rendimiento S ($p < 0,0003$ y $p < 0,0001$, respectivamente) (Figura 1). En lo que respecta a la “Formación académica de los padres” se observó que los progenitores de los alumnos estudiados tenían cursados estudios universitarios y secundarios, siendo mayor el porcentaje en las madres. No se observaron diferencias al analizar la asociación entre la formación académica de los padres con el rendimiento académico de los estudiantes.

Competencia Cognitiva y Autoeficacia Percibida

Al evaluar la distribución de respuestas del total de los alumnos encuestados respecto de las “Metas inmediatas”, los porcentajes más altos revelaron las combinaciones a) “Continuar con la carrera y graduarme” y d) “Mejorar mis notas” (30,48%) y a) “Continuar con la carrera y graduarme” y f) “Mantener mi nivel de rendimiento” (25,94%). Al analizar el rendimiento académico en relación a las “Metas inmediatas” se observó que los alumnos con rendimiento académico MB presentaron una frecuencia de elección mayor para la siguiente combinaciones en ítems a y d (“Continuar”/“Mejorar”) y (“Continuar”/“Mantener”) en relación con los alumnos de rendimiento S ($p < 0,0001$). Los resultados obtenidos en relación a las “Creencias en las capacidades propias”, muestran que los ingresantes se percibieron con recursos para llevar adelante la carrera, al manifestar que

Siempre *“Puedo fijarme objetivos en mis estudios y esforzarme para alcanzarlos”* (75%), *“Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario”* (72%) y *“Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta alcanzar mis metas”* (56%). Los alumnos con rendimiento MB manifestaron siempre poder resolver sus problemas en tanto que aquellos con rendimiento S refieren que sólo algunas veces lo logran ($p < 0,0268$) (Figura 2).

Respecto a la pregunta que indaga posibles *“Situaciones que les generaron preocupación e inquietud durante el cuatrimestre”*, el total de la población estudiada señaló que Siempre les preocupaba *“Dar un examen”* (62%), *“Sobrecarga de trabajos académicos”* (56%) y *“Falta de tiempo para cumplir con las tareas solicitadas”* (55%). Algunas veces les inquietaron *“El tipo de trabajos solicitados”* (60%), *“Las evaluaciones de los profesores”* (56%), *“No entender los temas dados en clase”* (54%) y *“La participación en clase”* (53%). Entre las situaciones que Nunca generaron preocupación manifiestan *“La competencia entre compañeros”* (7%) y *“Trabajar en equipo”* (5%). Al analizar la relación entre *“Situaciones que le preocuparon durante el cuatrimestre”* y *“Rendimiento académico”* agrupado en MB; B y S, se observó que los alumnos con rendimiento académico MB presentaron preocupaciones relacionadas con *“Sobrecarga académica”* y *“Falta de tiempo”* respecto a los de rendimiento S ($p < 0,0162$ y $p < 0,0073$ respectivamente) y en alumnos con rendimiento B en relación a S ($p < 0,0379$ y $p < 0,0152$

respectivamente). Los alumnos con rendimiento B *“Siempre ocultan su preocupación”* respecto a alumnos con rendimiento MB ($p < 0,0432$), en tanto que éstos *“Nunca ocultan su preocupación”* en relación a alumnos con rendimiento S ($p < 0,0214$).

Hábitos de estudio

Respecto a las horas dedicadas al estudio semanalmente y cómo planifica sus tiempos de estudio, los alumnos encuestados manifestaron estudiar *“Entre 10 y 20 horas”* (54%) y *“Más de 20 horas”* (30%) semanales, en tanto que un 99% manifestó estudiar *“Un poco todos los días”*. Igualmente, *“Comprender e integrar contenidos”* (78%), *“Elaborar esquemas”* (70%) y *“Señalar ideas principales y secundarias”* (65%) fueron los hábitos de estudio más frecuentes, y *“Libros de textos”* (69%), *“Guías de Cátedra y material fotocopiado”* (63%) y *“Apuntes de clase”* (61%) las fuentes de estudio más utilizadas. La tabla 1 muestra que al analizar la distribución de frecuencias en relación al rendimiento académico se observó una dedicación al estudio mayor de 20 hs semanales, distribuidas diariamente en alumnos con rendimiento MB respecto a los de rendimiento S ($p < 0,0001$, $p < 0,0165$) y un predominio en la elaboración de esquemas ($p < 0,0413$).

Estrategias de afrontamiento

Las EA más utilizadas por los alumnos ante situaciones que le podían generar preocupación o inquietud, los

encuestados manifestaron Siempre “*Enfrentar la situación*” (61,31%), “*Comunicar y buscar ayuda*” (34%), “*Elaborar un plan y ejecución de tareas*” (31%), en tanto que Algunas veces “*Ocultan su preocupación*” (51,46%) y “*Siguen adelante como si nada ocurriera*” (40%). Al asociar con “Rendimiento académico”, se observó que los alumnos con rendimiento B “*Siempre ocultan su preocupación*” respecto a alumnos con rendimiento MB ($p < 0,0432$), en tanto que estos “*Nunca ocultan su preocupación*” en relación a alumnos con rendimiento S ($p < 0,0214$).

Percepción de Apoyo Familiar y Social

La mayoría de los alumnos encuestados se siente contenido afectivamente por familia y amigos (Figura 3). Al analizar la relación entre “Percepción de Apoyo Social” y “Rendimiento académico” se observó que al evaluar el ítem “*Puedo hablar con alguien de mis problemas personales y familiares*” existe un predominio de elección en alumnos con rendimiento académico MB y rendimiento B con respecto a los que tenían rendimiento S ($p < 0,0026$ y $p < 0,0056$, respectivamente).

Discusión

En las últimas décadas existe una reiterada preocupación en el ambiente universitario, a nivel mundial, respecto de las dificultades en el desempeño educativo de sus estudiantes (Cortez Bailón y Col.; 2017). Al analizar la cantidad de egresados del sistema

se observa que, si bien cada año se incrementa la cantidad de inscriptos, el número de egresos no aumenta en concordancia (Álvarez y López-Aguilar, 2017, Carvajal y Col., 2018). Las problemáticas relacionadas con el desempeño académico de los estudiantes universitarios se pueden manifestar como dificultades en el rendimiento académico, o bien en la prolongación de los estudios (Carvajal y Col., 2018). El presente estudio permite una mayor aproximación a la información de los determinantes que intervienen en el rendimiento académico de los ingresantes a la carrera de Medicina. Teniendo en cuenta los datos relevados de la población estudiada, el análisis se realizó por estratos de acuerdo a aquellos alumnos que presentaron rendimiento académico Muy Bueno (MB) Bueno (B) y Suficiente (S) y con esta lógica se presenta la discusión de los datos analizados.

Con respecto a la distribución de los estudiantes según el sexo, se observó una mayor proporción de mujeres en relación a los varones, en coincidencia con trabajos anteriores (Trucchia, 2013, Olivero, 2018). Estos hallazgos coinciden con registros de la propia UNC, los cuales refuerzan el predominio del sexo femenino en varias carreras del área de la salud (Anuario Estadístico UNC, 2017) con valores de distribución por género similares a las observadas en la mayoría de las carreras. Esto refleja la composición por género de la población en general y la creciente incorporación de la mujer en todas las áreas del quehacer profesional. La tendencia descripta también ha

sido informada en otras universidades argentinas donde la matrícula femenina tiene una representación superior al 65% y tiende a concentrarse sobre todo en las carreras de grado en Ciencias Humanas y Ciencias de la Salud (García Fanelli, 2014). Estos hallazgos se encuadran en la llamada feminización de la matrícula universitaria, que se registra desde la segunda mitad del siglo XX (Bacalini, 2017). Producto de numerosas transformaciones sociales, las mujeres poco a poco han logrado ingresar a determinados espacios sociales antes reservados casi exclusivamente para los hombres (Eiguchi, 2017; Petrone 2018).

En esta investigación, el sexo no constituyó un factor que esté relacionado significativamente con el rendimiento académico. Al respecto, existen investigaciones que registran un mayor éxito y mejor desempeño en las mujeres (Cortez Bailón y Col., 2017) o menor riesgo de atraso o abandono (Olivero, 2018), mientras que otras han identificado que los hombres tienden a mostrar un mejor rendimiento en el área de las matemáticas (Henríquez y Escobar 2016). Por tanto, el efecto del sexo sobre el rendimiento ha dado lugar a resultados contradictorios. Algunos trabajos sugieren un rendimiento diferencial debido a un desempeño más comprometido y diferencias en el estilo de aprendizaje de hombres y mujeres (Henríquez y Escobar 2016; Olivero, 2018), y otros, al igual que en la presente investigación, no encontraron asociaciones entre sexo y rendimiento académico (Becerra y Reidl, 2015;

Rodríguez y Guzmán Rosquete, 2019).

Otro indicador específico desde el punto de vista de las características demográficas de la población estudiada fue el de las distribuciones por edades. En este sentido cursaban el primer año de la Carrera de Medicina, estudiantes con una mediana de 19 años para ambos sexos, lo cual evidencia una población joven tal como se observa en otros estudios (Trucchia 2013; Olivero, 2018) donde se registran poblaciones de estudiantes con edades comprendidas entre 17 y 35 años en los primeros años de cursado. En el presente estudio la edad presentó asociación con el rendimiento académico en alumnos entre 17 a 19 años con rendimiento MB-B en relación respecto de aquellos entre 20 y 23 años con rendimiento Suficiente (S). En coincidencia, algunas investigaciones refieren que los estudiantes que ingresan más jóvenes a la universidad tienen mejor desempeño, indicando que el factor edad al inicio es relevante para determinar el rendimiento académico (Bartual y Poblet, 2009; Olivero, 2018). En contraposición, otras señalan que el rendimiento académico suele verse favorecido si el estudiante posee mayor edad o inicia estudios superiores cronológicamente más maduro (Beltrán Barco y La Serna, 2012).

En lo que respecta a la “Formación académica de los padres” los resultados mostraron mayor porcentaje de progenitores con estudios universitarios y secundarios. Investigaciones realizadas durante la última década, señalan que el grado de expectativas que los padres

tienen respecto a la educación de los hijos, la disponibilidad de materiales y de espacio para el estudio dentro del hogar y el nivel educativo de los padres, tienen una gran influencia en el rendimiento académico de los jóvenes universitarios. Estos estudios reportan que, entre las variables más significativas para explicar el rendimiento académico se encuentra el nivel educativo alcanzado por los padres, por lo que un entorno más o menos propicio al esfuerzo académico, la ayuda y el acompañamiento familiar en los estudios de los hijos, pueden ser factores de influencia positiva en el desempeño académico por ellos alcanzado. En coincidencia, diversas investigaciones sostienen que el nivel de escolaridad de los progenitores es de una significancia estadística relevante en el análisis de los factores que pueden influir en el desempeño de los estudiantes (Porcel y Col., 2010; Abarca Cedeño, 2015; Molina Estevez, 2015). No obstante, los resultados del presente trabajo no presentaron diferencias al correlacionar “estudios de los progenitores” con el rendimiento académico de sus hijos, coincidiendo con resultados anteriores de nuestro grupo (Trucchia, 2013) y de otros autores (Beltrán Barco y La Serna, 2012).

Respecto de las “Metas inmediatas”, “Creencias en capacidades propias” y “Preocupaciones que pueden interferir en los estudios”, se observó que los alumnos con rendimiento académico MB manifestaron haber establecido

metas académicas. La relación entre metas y rendimiento académico puede observarse en otras investigaciones en las cuales se plantea que entre las variables internas (características personales del estudiante) relacionadas al rendimiento académico, se destacan las metas académicas (Molina Estévez, 2015; Borzone Valdebenito, 2017; Rodríguez y Guzmán Rosquete, 2019). Estas, entendidas como representaciones cognitivas de eventos futuros, guían el comportamiento de los alumnos en situaciones académicas (Molina Estévez, 2015), por lo tanto, los jóvenes con metas académicas elevadas tienen mejor desempeño y dirigen sus actividades diarias hacia el logro de las mismas. (Borzone Valdebenito, 2017; Rodríguez y Guzmán Rosquete, 2019).

Al analizar la distribución de respuestas de acuerdo a la autoeficacia percibida para enfrentar determinadas situaciones y relacionarla con el rendimiento académico obtenido se observa que, si bien el total de los alumnos estudiados se perciben con recursos para llevar adelante la carrera, existe un predominio en aquellos alumnos con rendimiento académico MB y B. En coincidencia con este trabajo, la relación entre autoeficacia percibida y rendimiento académico de estudiantes universitarios ha sido comprobada en numerosas investigaciones que sostienen que el percibirse capaz a nivel académico debe estar refrendado por resultados positivos, lo cual retroalimenta la conducta del estudiante, que se siente competente, trabaja para tener éxito y lo consigue. Los resultados obtenidos en dichas investigaciones ponen de manifiesto que

estudiantes con mayores niveles de autoeficacia, en comparación con los menos eficaces, generan expectativas más elevadas de sí mismos porque confían en sus capacidades y perciben el entorno académico menos amenazador, afrontando las situaciones de una forma que les haga más probable adaptarse con éxito a las demandas (Borzzone Valdebenito, 2017; Rodríguez y Guzmán Rosquete, 2019).

Las situaciones que generan mayor preocupación en la población estudiada, corresponden a *“Rendir exámenes”*, *“Sobrecarga académica”* y *“Falta de tiempo para cumplir con tareas solicitadas”*, observando proporciones muy bajas en el *“Trabajo en equipo”* y la *“Competitividad entre compañeros”*. En coincidencia, investigaciones relacionadas al estrés académico en el nivel superior (Castillo Pimienta y Col., 2016; Álvarez-Silva y Col. 2018) detallan como elementos de mayor incidencia la carga excesiva de tareas, la escases de tiempo para realizarlas, las evaluaciones periódicas y la obligatoriedad de actividades extracurriculares, a la vez que señalan que las situaciones de estrés académico que se reportaron con mayor frecuencia e intensidad fueron las relacionadas con los exámenes, la distribución del tiempo y la excesiva cantidad de material para estudiar. Respecto a la relación con el rendimiento académico, en el presente trabajo se observó que la *“Sobrecarga de tareas y trabajos académicos solicitados”* y la *“Falta de Tiempo”* presentan un predominio en

estudiantes con rendimiento académico MB y rendimiento académico B en relación a los que tienen rendimiento S, respectivamente. Similares resultados se obtuvieron en un trabajo realizado con estudiantes de Enfermería y Tecnología Médica de la Universidad de Chile (Castillo Pimienta y Col., 2016) donde las tres principales fuentes de estrés resultaron ser: sobrecarga académica, falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas y realización de un examen. Igualmente, un estudio realizado con estudiantes de Tecnología Superior en Finanzas en Ecuador, reporta que entre las demandas del entorno que originan altos niveles de estrés académico figuran la carga horaria, los exámenes y el tiempo (Álvarez-Silva y Col., 2018).

Respecto a los HE el presente trabajo muestra que más de la mitad del alumnado manifestó estudiar *“Entre 10 y 20 horas semanales”* siendo las mujeres quienes presentaron mayor dedicación. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Abarca Cedeño y Col. (2015) en estudiantes de diversas carreras de la Universidad de Colima, México. Al analizar la asociación rendimiento académico, horas de estudio, organización del tiempo y estrategias de estudios se observó una dedicación al estudio mayor de 20 hs semanales, distribuidas diariamente y elaboración de esquemas en alumnos con Rendimiento MB respecto a los de Rendimiento S. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas realizadas en Latinoamérica (Maldonado y Col.; 2012; Abarca Cedeño, 2015; Livia Segovia y Col., 2017) que sostienen que los estudiantes

que organizan sus actividades, planifican el tiempo, dedican más horas semanales al estudio y llevan sus contenidos al día, con utilización de estrategias de estudios obtienen mejor rendimiento académico.

En cuanto a las EA más frecuentemente utilizadas ante preocupaciones derivadas de exigencias académicas, la presente investigación reporta estudiantes que utilizan conductas tendientes a modificar las fuentes de estrés y superar el problema, haciendo uso de un afrontamiento directo, en tanto que otros, al percibirse impedidos de responder satisfactoriamente a las demandas concretas y al estrés emocional asociado, asumen comportamientos de escape, ocultamiento o negación, lo cual impacta directamente en su desempeño académico. En coincidencia, la relación entre afrontamiento y rendimiento es señalada en diversos estudios que reportan que los estudiantes que afrontan eficazmente el estrés académico tienden a obtener mejor desempeño, en tanto que aquellos que lo ignoran tienden a un rendimiento más bajo (Trucchia, 2013; Castillo Pimienta, 2016; Collas Vidal y Cuzcano, 2019).

Respecto al “Apoyo familiar y social”, los alumnos encuestados presentaron alta percepción de apoyo social, proveniente principalmente de familia y amigos, manifestando contar con personas cercanas con quienes compartir sus preocupaciones académicas y personales. Al asociar la percepción de “Apoyo Social y familiar” y “rendimiento académico” se encontró predominio en alumnos con rendimiento académico MB respecto los de rendimiento S. En coincidencia,

investigaciones previas (Trucchia, 2013; Fajardo Bullón y Col. 2017) reportan que el apoyo que prestan familia y amigos, en un entorno que favorece la comunicación, motivación y valoración del estudio se verá reflejado en un mejor desempeño académico de los estudiantes.

Conclusiones

El presente estudio permite una aproximación a los determinantes que intervienen en el rendimiento académico de los ingresantes a la Carrera de Medicina. Los mismos se dan en el entramado e interacción de factores personales y sociales de cada individuo, entre las cuales se pueden citar la percepción de autoeficacia, la constancia y dedicación al estudio, el apoyo social, la presencia de adecuados hábitos de estudio, las preocupaciones y dificultades generadas por las representaciones sociales vinculadas exigencias propias del ámbito académico y las conductas de afrontamiento que asumen para resolver situaciones estresoras, además de las características sociodemográficas de la población analizada.

Se destaca la importancia de posibilitar el desarrollo de las creencias de autoeficacia y con ello incrementar la oportunidad del estudiante para obtener mejores desempeños. Afianzar la idea de que mejorar la percepción de ser capaz en quien aprende, es un objetivo educacional valioso, bajo el supuesto implícito de que su potenciación servirá como vehículo para la mejora de otros

resultados tales como el logro académico y la autoestima. En el marco de las relaciones sociales, amigos y padres juegan un papel clave en el rendimiento académico.

A partir de estos hallazgos y atendiendo las características personales y académicas de los estudiantes que

se insertan en el contexto universitario actual, se podrán desarrollar posibles líneas de acción dirigidas a acompañar y facilitar la adaptación de los alumnos a las exigencias académicas de la educación superior, pudiendo actuar, además, como un potenciador en el logro de un buen desempeño de los estudiantes.

Gráficos

Horas de Estudio	MB	B	S	Total
	FA (%)	FA (%)	FA (%)	FA (%)
Más de 20 hs *	35 (42,68%) *	43 (52,44%)	4 (4,88%) *	82 (100%)
10 hs	6 (13,33%)	28 (62,22)	11 (24,44%)	45 (100%)
Entre 10 y 20 hs	36 (24,49%)	100 (68,03%)	11 (7,48%)	147 (100%)

Figura 4. Distribución del total de los alumnos encuestados de la Carrera de Medicina de la FCM de acuerdo a la Percepción de Apoyo social (n=274).

Notas

(1)Lic. en Psicología. Dra. en Ciencias de la Salud. Prof. Universitaria en Medicina. Prof. Titular Cátedra de Medicina Antropológica, Facultad de Ciencias Médicas UNC. Tel. 0351-156854263. e-mail: silvinatrucchia@yahoo.com.ar;

(2)Bioquímica, Farmacéutica, Dra. en Ciencias Químicas. Prof. Universitaria en Medicina. Prof. Titular Departamento de Admisión, Facultad de Ciencias Médicas UNC. Tel. 0351-157638500. e-mail: lourdes_novella@hotmail.com.

(3)Médica Cirujana. Dra. en Medicina y Cirugía. Mgter. en Educación Médica. Diplomada en Gestión y Diseño de propuestas Educativas a Distancia. Prof. Universitaria en Medicina. Prof. Adjunta Departamento de Práctica Final Supervisada. Directora del Departamento de Enseñanza Práctica, Facultad de Ciencias Médicas UNC. Tel. 0351-154089322. e-mail: anaantuna@fcm.unc.edu.ar.

(4)Ayudante Alumno Rentado Departamento de Admisión, Facultad de Ciencias Médicas UNC. Becario EVC-CIN 2017/2018. Estudiante de Medicina, Práctica Final Supervisada. Tel. 0351-5353684 int. 20920- 20921. e-mail: olivero.nano@hotmail.com

(5)Médica Cirujana, Bioquímica. Farmacéutica. Profesora Titular de Química. Escuela de Nutrición, Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Adjunta Departamento de Admisión, Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba. Teléfono 0351-152840267, e-mail: abollati@gmail.com

(6)Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNC), Esp. y Mgter. en Didáctica (UBA), Dra. en Ciencias de la Salud (UNC). Prof. Adjunta del Departamento de Admisión, Facultad de Ciencias Médicas, UNC. Tel. 0351- 155157346. E-mail: mslucchese@gmail.com

Referencias bibliográficas

- Abarca Cedeño, M., Gómez Pérez, M., Covarrubias Venegas, M. (2015) Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de casos de la Universidad de Colima. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*. 3 (2) ISSN 2255-453X <http://journals.epistemopolis.org/index.php/educacion/>
- Álvarez, P.R. y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71.
- Álvarez-Silva, L., Gallegos-Luna, R., Herrera-López, P. (2018). Estrés académico en estudiantes de tecnología superior. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (28):193-209.
- Bacalini, F. (2017). Mujeres y universidad: cronología de una inclusión (matizada). *Sociales y Virtuales*, 4(4).
- Bartual T. y Poblet M. (2009) Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de Economía. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 2 (3):172-181.
- Becerra- González, C. E., Reidl, L.M. (2015). Motivation, Self-Efficacy, Attributional Style and Academic Performance of High School Students. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3):79-93. En <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>
- Beltrán Barco, A. y La Serna, K. (2012) ¿Qué factores explican la evolución del rendimiento académico universitario? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico. En: La Serna, K. *Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. 251-322 p
- Borzone Valdebenito, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios *Acta Colombiana de Psicología*, 20 (1):266-274. Enero-junio.
- Carvajal, C., González, J., Sarzoza, S. (2018). Variables Sociodemográficas y Académicas explicativas de la deserción de estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha (Chile). *Formación universitaria*, 11(2);3-12. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200003>
- Castillo Pimenta, C., Chacón De La Cruz, T., Díaz-Véliz, G. (2016). Anxiety and sources of academic stress among students of health careers. *Investigación en educación médica*, 5(20):230-237.
- Collas Vidal, D. y Cuzcano, J. (2019) Estrategias de afrontamiento ante el estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de una institución privada de Lima Este, 2018. Tesis de Grado. Universidad de Unión, Perú.
- Cortez Bailón, F.; Tutiven Campos, J; Villavicencio Morejón, M. (2017) Determinantes del Rendimiento Académico Universitario. *Revista Publicando* Vol. 4, N° 10 (1)
- Eiguchi, K. (2017) La feminización de la Medicina [editorial]. *Rev. Argent Salud Pública*. 8(30):6-7. Marzo.
- Ezcurra, A. M. (2013). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires:

UNGS, Serie Universidad.

Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M. y Col. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1): 209-232.

García de Fanelli AM (2014) Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior* (8) 9-38.

Gasull, A., Salomón, S., Di Lorenzo, G., Zizzias, S. (2016) Caracterización de una población de estudiantes de medicina. En *Revista Médica Universitaria*, Vol. 12, 1(10).

Godínez Alarcón, G., Reyes Añorve, J., García Sánchez, M., Antúnez Salgado, T. (2016). Los factores psicosociales como impacto en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7 (13), 107-125.

Gunset, V; Abdala, C; Barros, M. (2017) Masividad y vida cotidiana de los estudiantes: el desafío de lograr permanecer en la universidad. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, [S.I.], 6:28-38. Octubre. ISSN 2408-4573.

Henríquez, C. y Escobar, R. (2016). Construcción de un modelo de alerta temprana para la detección de estudiantes en riesgo de deserción de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71):1221-1248.

Livia Segovia, J., Cuadros, V. y Col. (2017) Hábitos de estudio, disposición hacia el estudio y rendimiento académico en estudiantes de Formación Profesional Técnica de un Instituto Armado. <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/109>

Maldonado, M., Ahumada, O., Robles, N. (2012) Caracterización de las técnicas de estudio en estudiantes universitarios. 14 p.

Nutt D. y Calderon D. (2009) The first-year experience: an international perspective. Carolina del Sur: National Resource Center for the first year experience and students in transition y Teesside university.

Olivero, M. (2018). Análisis de la asociación entre el resultado en el examen de conocimientos al ingreso y el desempeño académico en los dos primeros años del ciclo básico de la carrera de medicina. Tesina de Grado. Facultad de Ciencias Médicas. UNC.

Petrone, P. (2018). La feminización en la medicina. *Revista Colombiana de Cirugía*, 33 (2), 132-134. <https://dx.doi.org/10.30944/20117582.54>.

Porcel E, Dapozo G. y López M. Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2010; 12(2).

Rodríguez, D. y Guzmán Rosquete, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1):147-162. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>

Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131-154, doi: 10.5944/educXX1.20066.

Trucchia, S. (2013) Análisis de factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Medicina. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba.

Análisis de determinantes del rendimiento académico en ingresantes a la Carrera de Medicina- Facultad de Ciencias Médicas- UNC

Universidad Nacional de Córdoba (2017) Anuario estadístico 2016. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Anuario%20Estadistico%20UNC%202016%20Web.pdf>.

Reflexión sobre la Pertinencia de los Indicadores de Impacto en el Financiamiento de Colciencias a la Investigación, el Desarrollo y la Innovación

Reflection on the Relevance of the Impact Indicators in the Financing of Colciencias to Research, Development and Innovation

Jaime Enrique Sarmiento¹, Julio Ramírez Montañez²

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito primordial evaluar el estudio de impacto del Financiamiento de Colciencias a la Investigación y el Desarrollo y a la Innovación (I+D+i): Proyectos de Ciencia, Tecnología e Innovación y Grupos de Investigación.

Esta investigación fue desarrollada usando una metodología de mapeo usando los proyectos financiados por Colciencias desde el año 2006 al 2013.

Dentro de los principales hallazgos se encontraron que hay un 1,6% más de citación en los artículos producidos mediante el proceso de financiación, que aquellos que no tuvieron financiación, de igual forma, se identificó una diferencia del 70% en el índice, entre aquellos grupos que recibieron financiación a los que no, reportando una mayor productividad. Finalmente, se tiene una tasa de 0,07 solicitudes de patentes, por cada 13 proyectos financiados se solicitó una patente.

Summary

The main purpose of this research was to evaluate the impact study of Colciencias financing on Research and Development and Innovation (R&D): Science, Technology and Innovation Projects and Research Groups, taking as reference the study carried out by Innovos Group, which sought to determine the effectiveness of the financing granted by Colciencias. This research was developed using a mapping methodology using the projects financed by Colciencias from 2006 to 2013. Among the main findings were that there is a 1.6% more citation in the articles produced through the financing process, which those who did not have financing, in the same way, a difference of 70% in the index was identified, among those groups that received financing to those who did not, reporting higher productivity. Finally, there is a rate of 0.07 patent applications, for every 13 funded projects a patent was filed.

Palabras clave: Indicadores de Impacto; Colciencias; Investigación y Desarrollo

Keywords: Indicators of Impact; Colciencias; Research and Development

Fecha de Recepción: 06/12/2019
Primera Evaluación: 15/02/2020
Segunda Evaluación: 18/03/2020
Fecha de Aceptación: 28/03/2020

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo evaluar el estudio de impacto del financiamiento de Colciencias a la Investigación y el Desarrollo y a la Innovación (I+D+i): Proyectos de Ciencia, Tecnología e Innovación y Grupos de Investigación, realizado en el año 2013 (Innovos Group & CIDEI, 2013), en el cual se buscaba determinar la efectividad de la financiación otorgada por Colciencias, reflejada en el impacto de la producción de nuevo conocimiento, la formación de capital humano de alta calidad, la producción de tecnologías y productos nuevos y en la cooperación con otros entes del SNCTel.

La metodología usada para el estudio se basó en realizar un mapeo de los proyectos financiados por Colciencias desde el año 2006 al 2013, partiendo de dicha información se estimó un índice de producción global que tuvo en cuenta publicaciones y solicitud y aprobaciones de patentes. Posteriormente se aplicaron modelos econométricos para determinar cuantitativamente el impacto de la inversión pública y sesiones de focus group para medir otro tipo de impactos.

Entre los principales resultados del estudio se tiene:

-Cálculo de beneficio a la sociedad: Se determinó una tasa de retorno social del 42%.

-Citación en los artículos producidos: Se identificó 1,6% más de citación en los artículos producidos mediante el proceso de financiación, que aquellos que no tuvieron financiación.

-Índice de productividad global: Se identificó una diferencia del 70% en el índice, entre aquellos grupos que recibieron financiación a los que no, reportando una mayor productividad.

-Patentamiento: Se observa bajo nivel de patentamiento, pero hay incremento en los proyectos financiados. Se tiene una tasa de 0,07 solicitudes de patentes, por cada 13 proyectos financiados se solicitó una patente.

La pregunta que surge partiendo de los resultados del estudio, es si la aplicación de los recursos destinados por Colciencias están impactando de manera adecuada los procesos de Investigación, Desarrollo e Innovación en el país, incidiendo directamente en la economía a través de una efectiva relación Universidad – Empresa, o simplemente se están destinando recursos que estimulan la investigación endógena de las universidades y que colateralmente ayudan a fortalecer las estadísticas institucionales tanto para los procesos de acreditación, así como para la medición de grupos de investigación liderada por Colciencias.

2. Metodología

Para evaluar y medir el impacto que provocan programas e iniciativas de apoyo, financiación y promoción, expresadas en forma de proyectos, actividades o estrategias, se recomienda el uso de la metodología de mapeo de alcances. El Mapeo de Alcances se focaliza en un tipo de resultado a

obtener, más precisamente en los alcances del comportamiento mismo de los involucrados o beneficiarios. Estos alcances, interpretados como cambio en el comportamiento, en las inter-relaciones, las actividades y las acciones desarrolladas por las personas, grupos u organizaciones, todas ellas con las que un programa, un proyecto o una actividad puede trabajar.

La metodología usada para el estudio se basó en realizar un mapeo de los proyectos financiados por Colciencias desde el año 2006 al 2013, partiendo de dicha información se estimó un índice de producción global que tuvo en cuenta publicaciones y solicitud y aprobaciones de patentes.

3. Resultados

3.1 Relación universidad - empresa en el Mundo

En el siglo XIX, el rey de Prusia encarga a Wilhelm von Humboldt, el desarrollo de un modelo universitario, que diera como base la creación de la Universidad de Berlín. Este propone un nuevo modelo de universidad que combina la función tradicional, docencia, con una nueva función, la investigación, organizada mediante disciplinas especializadas. Esto fomentaría la relación entre alumnos y profesores, y estos deberían permanecer libres de exigencias y limitaciones por parte del Estado. El sistema universitario alemán fomentó la investigación científica

profesional regulada burocráticamente en laboratorios bien equipados, en vez del tipo de investigación realizada por particulares y académicos que se hacía en Gran Bretaña y Francia. Este modelo sirvió de referencia para otras universidades en el mundo.

El modelo universitario alemán fue empleado por las universidades rusas, que contrataban profesores formados en Alemania y que se dedicaban a la Ciencia. Las universidades británicas adoptaron una aproximación similar a la de las universidades alemanas, aunque ellas ya gozaban de sustanciales niveles de libertad y autonomía; universidades como Oxford y Cambridge hacían hincapié en la importancia de la investigación.

En general la ciencia se convirtió en el centro de las universidades en los siglos XIX y XX, los estudiantes podían llevar a cabo sus investigaciones en seminarios o laboratorios y comenzaron a producir tesis doctorales con un mayor contenido científico (Ruegg, 2004). El papel profesional de los profesores se amplió de simplemente dar clases a dedicarse también a la investigación, convirtiéndose esta última en parte fundamental de las tareas de los profesores.

Partiendo de esta nueva concepción, muchas universidades alemanas creadas durante el siglo XIX se enfocaron a aspectos técnicos realizando investigación básica, orientada a la empresa, para impulsar las invenciones y aplicaciones técnicas (Beise & Stahl, 1999). Si bien es cierto contaban con una alta financiación pública, también se hicieron atractivas

para obtener recursos a través de la financiación empresarial. Esta interacción entre universidad empresa, no solo aumentó en disciplina de tecnologías basadas en la ciencia, como la química y la farmacéutica, sino también en otras disciplinas como la ingeniería mecánica.

En Francia también se comienza a hacer un mayor énfasis en la investigación, y se enfocan en campos como la ingeniería, arquitectura y agricultura. Por otra parte, en el Reino Unido, surgen universidades civiles, orientadas utilitaria y tecnológicamente.

La universidad estadounidense, igualmente centrada en la combinación de docencia e investigación, crece a partir de la formación de una masa considerable de estudiantes estadounidenses en universidades europeas, especialmente alemanas, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la década de 1930 (OCDE, 2000).

Las universidades públicas estadounidenses históricamente se han caracterizado por la investigación agrícola y, desde principios del siglo XX, en la investigación industrial, la cual se encontraba parcialmente financiada por las empresas. Dicha investigación empezó concentrándose en las tecnologías de síntesis de materiales, ingeniería química y electrostática (Bok, 1982).

Durante este periodo de tiempo, la investigación universitaria tanto europea como estadounidense estaba orientadas hacia objetivos prácticos. En las primeras décadas del siglo XX, las universidades estadounidenses, especialmente las

públicas persiguieron una extensa colaboración con las empresas.

Lo anterior llevó a que se presentaran situaciones en contra de la inversión privada en las universidades, lo cual conllevó a que la producción científica se estudiara a partir de publicaciones, lo que ocasionó la concentración de los resultados científicos de los profesores en una minoría.

La Segunda Guerra Mundial, llevó a un cambio en la forma como se financiaba la investigación académica, y el estado pasó a financiar costosos proyectos orientados a las necesidades de la industria militar. Una vez terminó la guerra, las universidades se vieron dependientes del presupuesto público, dado que de cierto modo justificaron su papel en la sociedad.

Particularmente en Estados Unidos, Vannevar Bush se reunió con el presidente Roosevelt para proponerle la movilización de la investigación militar, y propuso crear una organización llamada el Comité Nacional de Investigación en Defensa cuyo propósito era reunir al gobierno, militares, empresarios y líderes científicos para coordinar la investigación militar, y a su vez se formó la Oficina de Investigación y Desarrollo Científico donde Bush fue su director.

Bush cambió la forma en que se realizaba la investigación científica básica en Estados Unidos, se demostró que la tecnología fue clave para ganar una guerra y esto creó un nuevo

respeto por los científicos. De esta manera se institucionalizó la relación entre el gobierno, los negocios y la comunidad científica.

Una vez terminó la guerra, Bush consideró que la nación todavía necesitaría un apoyo permanente de la investigación, y en marzo de 1945, redactó un artículo titulado “Science - The Endless Frontier”, donde describió la importancia de mantener el apoyo a la investigación científica y a la educación científica (Bush, 1945). La lógica empleada en su escrito para justificar su punto de vista, se dio en el sentido de lo que se ha venido a llamar el modelo del “Empuje de la Ciencia o de la Tecnología”.

Este modelo contempla el desarrollo del proceso de innovación a través de la causalidad que va desde la ciencia a la tecnología y viene representado mediante un proceso secuencial y ordenado que, a partir del conocimiento científico (ciencia), y tras diversas fases o estadios, comercializa un producto o proceso que puede ser económicamente viable (Fernandez, 1996). Su principal característica es la linealidad, que supone un escalonamiento progresivo, secuencial y ordenado desde el descubrimiento científico (fuente de la innovación), hasta la investigación aplicada, el desarrollo tecnológico, la fabricación y el lanzamiento al mercado de la novedad, lo cual constituye la innovación. Bush, justificó la utilidad de la ciencia mediante el vínculo con la innovación.

Posteriormente, se dio el inicio de lo que se llamó la Guerra Fría, lo que hizo que se mantuviera el potencial estratégico de las universidades como fuente de invenciones militares. De esta manera se comenzó a dar un gran aporte público a la investigación académica en Estados Unidos, lo que ocasionó una decreciente participación de la financiación empresarial durante las décadas de 1950 y 1960 (Mowery & Sampat, 2001).

A partir de la segunda mitad de la década de los sesenta comienza a prestarse una mayor atención al papel desempeñado por el mercado en el proceso innovador, lo que condujo a la emergencia de un nuevo modelo de innovación tecnológica, también lineal, nominado Modelo de Tirón de la Demanda o del Mercado (Market Pull). Fue un periodo en el que la lucha de las grandes corporaciones por una mayor participación en el mercado se vio acompañada de un creciente énfasis estratégico en el marketing. Como consecuencia de todo ello, la percepción del proceso de innovación comenzó a verse alterada, produciéndose una mayor intensificación de los factores de la demanda (Rothwell, 1994).

De acuerdo con este modelo secuencial, las necesidades de los consumidores se convierten en la principal fuente de ideas para desencadenar el proceso de innovación. El mercado se concibe como fuente de ideas a las que dirigir la I+D, que desempeña un papel meramente reactivo en el proceso de innovación, aunque todavía juega un papel esencial como fuente de conocimiento

para desarrollar o mejorar los productos y procesos (European Commission, 2004). En este modelo la demanda sustituye los propios intereses de los científicos como fuente de la investigación básica.

Para Jacob Schmookler, la demanda era el origen de los procesos de invención e innovación. De este modo la actividad económica sería la que influiría totalmente en la oferta de tecnología determinando las cuestiones sobre las que se investigaría y señalando los problemas que era necesario solucionar.

Schmookler, también se convierte en el primer economista que explora estadísticamente la economía de la innovación tecnológica a partir de la información contenida en las patentes de invención, y trató de relacionarlas con variables de producción. A partir del uso de las patentes como indicador económico por parte de Schmookler, aparecen los estudios que tratan de correlacionarlos con indicadores de I+D.

A partir de la década de 1970, hubo un crecimiento lento de la economía de los Estados Unidos y comenzó una presión por parte de universidades menos prestigiosas para la obtención de recursos asignados a los fondos de investigación; y por otro lado en Europa, se comenzó a imitar el modelo estadounidense. Dada la puja que se dio por los recursos asignados para los fondos de investigación, la respuesta del estado norteamericano fue exigir a la ciencia una vía de legitimación, como la contribución al desarrollo económico y social, a escala nacional y regional.

Para esta época comienza el auge de

la biotecnología y las TIC. Si bien es cierto la biotecnología existía desde hace varios años, aplicada al desarrollo de plantas híbridas y al cruce de animales, su revolución empezó en 1973. Mediante las publicaciones realizadas por Zucker y Darby explican como en ese año Stanley Cohen, de la Universidad de Stanford, y Henry Boyer, de la Universidad de California descubren la técnica básica para recombinar el ADN, lo que derivó la base de la ingeniería genética (Zucker & Darby, 1997). Lo anterior conlleva a la creación de nuevas empresas públicas y privadas.

Las TIC, surgió el Silicon Valley, cerca de San José de California, y la Ruta 128 alrededor de Boston, deben su posición como focos de la innovación comercial y del espíritu emprendedor a su proximidad a la Universidad de Stanford y al Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT).

Con el objetivo de que otras disciplinas científicas siguieran el ejemplo de la biotecnología y las TIC y contribuyeran al desarrollo, se asumió, en primer lugar, que se debía estimular políticamente la transferencia de tecnología desde las universidades a las empresas. Así, comenzó una serie de acciones encaminadas a potenciar la interacción universidad-empresa, como la propuesta de la National Science Foundation de crear mediante fondos federales

centros de investigación mixtos entre universidades y empresas. Y se asumió, en segundo lugar, que parte de esa transferencia se podía incentivar mediante la protección de los resultados de la investigación académica. La justificación política de este segundo supuesto era que las empresas necesitan que esos resultados estén protegidos para decidirse a recurrir a ellos e invertir en gastos adicionales para su desarrollo y comercialización (Azagra, 2003).

De esta manera comenzó en el mundo una fuerte articulación entre la empresa y las universidades, y esta última comenzó a jugar un papel más relevante en el desarrollo económico de un país. Aparece entonces lo que posteriormente lo que ha sido denominado como la Tercera Misión en las Universidades, la cual hace referencia a un amplio grupo de actividades que conllevan la generación, uso, aplicación y explotación del conocimiento y otras capacidades generadas en el ámbito universitario fuera del entorno estrictamente académico (Molas-Gallart, Salter, & Patel, 2002),

3.2 Colombia y la Tercera Misión

En las últimas décadas el Gobierno colombiano a través de nuevas políticas en Ciencia y Tecnología ha tratado de darle un impulso a la economía del país, buscando, en últimas, la integración de la universidad – empresa, con

el ánimo de fortalecer aquello que en el mundo se conoce como “Tercera Misión”, apostando de esta manera a que el país esté inmerso en la denominada economía de la innovación. Algunos autores, en sus trabajos han presentado una relación positiva existente entre la acumulación en capital humano, la innovación y el crecimiento del producto interno (Lucas, *On the Mechanics of Economic Development*, 1988), (Romer, *Human Capital and Growth: Theory and Evidence*, 1989), (Barro, 1991).

Particularmente, al hacer una lectura general del estudio de impacto del financiamiento de Colciencias a la Investigación y el Desarrollo y a la Innovación, se encuentran una serie de aspectos que llaman la atención y pueden generar cierta preocupación en la asignación de recursos públicos, y el impacto que “realmente” deberían tener o se quisiera tener.

Por ejemplo, una de las funciones de Colciencias, de acuerdo a la Ley 1286 de 2009, mediante la cual se pretende fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia, en su artículo 1º, es dar valor agregado a los productos y servicios de la economía nacional y propiciar el desarrollo productivo y una nueva industria nacional. Lo anterior permite inferir que existe una premisa básica del Estado, la cual es fortalecer el vínculo universidad – empresa, con el fin de impactar la economía nacional por medio de la Ciencia, Tecnología e Innovación.

Al detallar la información consignada en el estudio, por ejemplo, se encuentra que el 84,2% de los proyectos son de

recuperación contingente, lo cual permite entrever que se está facilitando por parte de Colciencias la investigación endógena de las universidades, pero no se está incentivando a que se genere un vínculo entre la universidad y la empresa, dado que este último tipo de proyectos denominados de cofinanciación, está representando solo el 15,8%.

Pero estos resultados no están mostrando nada “nuevo”, ya que los antecedentes históricos en Colombia sobre el papel que cumple las universidades en el desarrollo del país, indican que ha estado distante del crecimiento industrial y tecnológico (Patiño, 2003).

Es necesario buscar los mecanismos que permitan en estos momentos establecer vínculos estrechos entre las Universidades y las Empresas, para poder a disposición un capital humano desarrollado y competente que ofrezcan una serie de capacidades científicas y tecnológicas, las cuales se han visto distanciadas por falta de relacionamiento y coherencia con las necesidades de los sectores productivos.

Si tomamos como ejemplo el nivel de inserción de los investigadores en el sector productivo colombiano, tenemos estadísticas como la presentada por el Presidente del Consejo Privado de Competitividad, Doctor Hernando José Gómez en el año 2009, donde hizo la comparación que mientras en Chile los empresarios disponen del 56,1% de los investigadores, las universidades con el 33,9% y el gobierno con el 4,1%,

en Colombia la relación es bastante diferente, los empresarios cuentan con el 2,5%, las universidades con el 80,5% y el Estado con el 8,7% .

Por otra parte, en la investigación realizada partiendo de los resultados obtenidos del Premio Colombiano a la Innovación Tecnológica Empresarial para Mipymes Innova, se pudo observar el papel que estaban jugando las empresas y las universidades en la conjunción del proceso de innovación en las Mypimes colombianas (Torres, Castellanos, & Salgado, 2014), por ejemplo los investigadores encontraron que el 80% del origen de las innovaciones postuladas al premio se desarrollaron producto de procesos exclusivamente endógenos a las empresas, mientras que el 20% restante atribuía el origen de la idea a la interacción con agentes externos como centros de desarrollo, instituciones educativas, o con sus respectivos clientes, quienes hicieron parte del proceso de desarrollo de manera activa.

Al analizar la conformación de los equipos de trabajo se encontró que la mayoría del personal era exclusivamente interno, salvo algunas excepciones en que algunas empresas incluían asesores externos. En relación a la financiación, encontraron que los empresarios prefieren optar por financiar sus proyectos con recursos propios, y en el caso de verse forzados a recurrir a entidades externas (bancos, Colciencias, SENA, etc.) lo hacen procurando que el monto no sea

mayor al recurso que viene desde el interior de la empresa.

Lo anterior permite ver que los procesos de innovación se están gestando debido a la dinámica de cada empresa, más que por el jalonamiento de otros entes, y particularmente para lo que nos atañe desde o en conjunto con las universidades, dejando en evidencia la desarticulación que existe en el sistema de innovación del país en lo concerniente principalmente a la interacción empresa / universidad, lo que reforzaría la idea de que no se están canalizando los recursos de manera adecuada para el fortalecimiento del sector productivo dentro de la economía nacional.

Enfoquémonos particularmente en los indicadores que utiliza el estudio de impacto del financiamiento realizado por Colciencias en Investigación, Desarrollo e Innovación, los cuales son los siguientes:

- Publicaciones ISI + Scopus.
- Libros de investigación.
- Capítulos de Libros de Investigación.
- Libros y capítulos de libros de divulgación.
- Patentes tramitadas.
- Patentes registradas.

Si nos detenemos por un momento a pensar en la pertinencia de los indicadores para medir el impacto, de manera general podríamos decir que se está garantizando por una parte la divulgación del conocimiento

para generar nuevo conocimiento mediante la publicación de artículos y libros; y de otra parte se está logrando la generación de un nuevo producto o tecnología a través del patentamiento, lo cual permite la explotación de la invención comercialmente; pero si se quiere lograr un mayor impacto de los indicadores debería repensarse la forma de asignación de recursos o reformular el alcance que deben tener los productos solicitados.

Partamos de la siguiente pregunta: ¿Qué es más rentable para un país, que una universidad tenga cinco patentes registradas, lo cual ayuda para alcanzar una certificación de calidad (procesos de acreditación) o una mejor clasificación en investigación de acuerdo a la escala de Colciencias, o sería mejor que una universidad tenga cinco patentes y estas estén al servicio de la industria? Lo anterior, permitiría pensar que por lo menos existe una integración universidad-empresa, y de esta manera se lograría fortalecer los procesos de investigación aplicada que en últimas podría redundar en el crecimiento económico del país. Como veíamos en los estudios anteriores, la mayoría de investigación aplicada surge de las mismas organizaciones, y no de un proceso realizado en conjunto o de común acuerdo con las universidades, por tal razón, se deberían amarrar los recursos dados por Colciencias y que en sus entregables exista la posibilidad de generar una patente, es que esta se aplicada a la industria y que haya ligado un beneficiario directo para que esto tenga sentido, y no se vuelva

simplemente en un trofeo que me permite ser diferenciador frente a otros competidores (universidades) pero en el fondo no se está prestando un servicio directo a la economía del país a través de su incorporación en el sector productivo. El principal objetivo será que las patentes no queden simplemente como una estadística de las universidades, sino que sean generadoras de valor agregado, emprendimiento y empleo, logrando de esta manera un proceso lógico en la transferencia de tecnología, que surge de una necesidad empresarial y donde la universidad se encargará de disponer un recurso humano altamente calificado y una infraestructura adecuada, para suplir las necesidades reales de la industria.

De otra parte, el otro elemento que me permite medir el impacto según el estudio es la publicación de artículos, libros de investigación y de divulgación. Para poder evaluar la “verdadera” incidencia de estos productos, el proceso se hace más complejo y no es tan trivial, partiendo por ejemplo, que en América Latina el alcance real de las publicaciones científicas elaboradas en esta parte del mundo tiene la siguiente conformación: un 30% de los lectores o usuarios son científicos profesionales (investigadores o académicos), el 50% son estudiante y el 20% restante es público en general, lo que da a pensar que aproximadamente solo un 30% tendría la posibilidad real de citar una investigación como parte

de los antecedentes de las propias investigaciones, lo cual daría entonces a pensar hacia quién entonces va dirigida la información científica generada, hacia no científicos? (Davalos-Sotelo, 2015).

Otra duda adicional surge, y es de qué manera podemos medir el impacto de las publicaciones en el mundo real, más allá del ámbito académico y científico, ya que actualmente algunos indicadores están ligados a Publicaciones ISI y Scopus, las cuales son bases de datos pagas y no son de acceso abierto, lo que puede volverse en algo negativo ya que la población en general no podría tener acceso a dicha información.

Entonces pensar que la evaluación “real” se podría hacer posteriormente de acuerdo al nivel de citas, de consultas, o de uso del conocimiento divulgado en otras actuales o futuras investigaciones no solo teniendo en cuenta los indicadores que promulgan las bases de datos pagas, sino también contemplando otras métricas y criterios de valoración, donde buscadores de cita de tipo abierto podrían tomar relevancia.

Adicionalmente, es importante que el país a través de Colciencias siga definiendo las prioridades del país, en las diferentes áreas y sectores que apunten al desarrollo nacional, y de esta forma se pueda definir la política de asignación de recursos, para que de esta manera se generen investigaciones de calidad que permitan tener un mayor conocimiento sobre una problemática u oportunidad, y de esta manera se pueda cerrar un ciclo, ya que partiendo de ello se podría

generar políticas públicas que sirvan para dinamizar el crecimiento del país desde diferentes puntos de vista, de índole social, económico y político.

4. Conclusiones

Este documento simplemente quiere invitar a realizar una reflexión acerca de si la aplicación de los recursos destinados por Colciencias están impactando de manera adecuada los procesos de Investigación, Desarrollo e Innovación en el país, y haciendo claridad que para este escrito el término “adecuado” quiere hacer énfasis en el fortalecimiento de la relación Universidad – Empresa de manera real, porque si bien es cierto que los indicadores actuales que acompañan la evaluación miden de cierta manera la productividad reflejada en productos como artículos y patentes, está haciendo falta un aspecto relevante que es poder medir la incidencia “real” dentro del sector empresarial, de manera que los productos no solo se conviertan en una estadística más que sirva para respaldar los procesos académicos, sino que estos productos

tengan una orientación aplicada hacia la industria o sirvan como elementos de juicio que permitan servir como base para trazar políticas o directrices generales que sirvan para dinamizar el crecimiento del país desde diferentes puntos de vista, de índole social, económico y político.

Dentro de los principales hallazgos se encuentran:

Cálculo de beneficio a la sociedad: Se determinó una tasa de retorno social del 42%.

- Citación en los artículos producidos: Se identificó 1,6% más de citación en los artículos producidos mediante el proceso de financiación, que aquellos que no tuvieron financiación.

- Índice de productividad global: Se identificó una diferencia del 70% en el índice, entre aquellos grupos que recibieron financiación a los que no, reportando una mayor productividad.

- Patentamiento: Se observa bajo nivel de patentamiento, pero hay incremento en los proyectos financiados. Se tiene una tasa de 0,07 solicitudes de patentes, por cada 13 proyectos financiados se solicitó una patente.

Notas

(1)PHD(C) Universidad Pontificia Bolivariana. Profesor Interno. Facultad de Administración de Negocios Internacionales

(2)Magister en Relaciones Internacionales. Coordinador Especialización en Mercadeo Internacional. Director Grupo GRICANI. Faculty Advisor NMUN, WMOAS (2014-2018). Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Bucaramanga

Referencias bibliográficas

- Azagra, J. (2003). La contribución de las universidades a la innovación. Valencia: Universitat de Valencia.
- Barro, R. (1991). Economic Growth in a Cross Section of Countries. *The Quarterly Journal of Economics*, 407-443.
- Beise, M., & Stahl, H. (1999). Public research and industrial innovations in Germany. *Research Policy* 28 (4): 397-422.
- Bok, D. (1982). *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bush, V. (1945). *Science - The Endless Frontier*. Washington D.C: National Science Foundation. Obtenido de <https://archive.org/stream/scienceendlessfr00unit#page/n3/mode/2up>
- Davalos-Sotelo, R. (Diciembre de 2015). Una forma de evaluar el impacto de la investigación científica. *Madera y bosques*, 21, 7-16.
- European Commission. (2004). *Innovation Management and the Knowledge-Driven Economy*. Brussels-Luxembourg: ECSC-EC-EAEC.
- Fernandez, E. (1996). *Innovación, Tecnología y Alianzas Estratégicas*. Madrid: Editorial Civitas.
- Grao, J., Iriarte, M., Ochoa, C., & Vieira, M. J. (2014). *La Tercera Misión de las Universidades*. Mexico: Imaginaria Editores.
- Innovos Group, & CIDEI. (2013). *Repositorio Digital Colombiano en Ciencia, Tecnología e Innovación*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11146/74>
- Lucas, R. (1988). On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*.
- Lucas, R. (1988a). On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*.
- Molas-Gallart, J., Salter, A., & Patel, P. (2002). *Measuring Third Stream Activities: Final Report, the Russell Group in the Russell Group of Universities*. SPRU, University of Sussex.
- Mowery, D., & Sampat, B. (2001). Patenting and Licensing University Inventions: Lessons from the History of the Research Corporation. *Industrial and Corporate Change* 10 (2): 317-355.
- OCDE. (2000). *University Research in Transition*. Paris: OCDE.
- Patiño, C. (2003). *Apuntes para una historia de la Educación en Colombia*. Escuela de Comunicación Social, CELYC, Universidad del Valle, 1-27.
- Romer, P. (1989). *Human Capital and Growth: Theory and Evidence*. National Bureau of Economic Research.
- Romer, P. (1989). *Human Capital and Growth: Theory and Evidence*. National Bureau of Economic Research.
- Rothwell, R. (1994). Towards the fifth-generation innovation process. *International Marketing*

Review, vol. 11, nº 1. pp. 7-31.

Ruegg, W. (2004). *A History of the University in Europe (Vols. 3. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945))*. Switzerland: Universität Bern.

Torres, L., Castellanos, O., & Salgado, C. (2014). Evaluación de la innovación tecnológica de las Mipyme colombianas. Parte 2: problemática y retos de la innovación. *Revista Ingeniería e Investigación*, 27(2), 114-121.

Zucker, L., & Darby, M. (1997). Present at the biotechnological revolution: transformation of technological identity for a large incumbent pharmaceutical firm. *Research Policy* 26, 429–446.

Investigación acción educativa: una propuesta para la formación de la competencia investigativa

Research educational action: a proposal for the formation of research competence

Rolando Alfredo Quispe Morales¹

Resumen

La función esencial de la universidad es fomentar y realizar investigación científica con la finalidad de impulsar el desarrollo del conocimiento científico. Sin embargo, estas instituciones hacen muy poco por impulsar esta competencia en sus estudiantes. En este proceso, es fundamental el papel que cumplen los docentes que desarrollan esta asignatura, puesto que muchos de ellos conducen esta área encaminada en un solo enfoque, el cuantitativo, que en muchos de los casos son desarrollados con serias limitaciones, generando una decepción académica en los estudiantes y el consecuente abandono de la investigación. Precisamente, con la finalidad de revertir esta situación es que se desarrolló esta investigación teniendo como problema ¿En qué medida la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa incide en el fortalecimiento de la competencia investigativa de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la

Summary

The essential function of the university is to promote and carry out scientific research in order to promote the development of scientific knowledge. However, these institutions do very little to boost this competition in their students. In this process, the role played by teachers who develop this subject is fundamental, since many of them lead this area aimed at a single approach, the quantitative one, which in many cases are developed with serious limitations, generating an academic disappointment in students and the consequent abandonment of research. Precisely, in order to reverse this situation, this research was carried out with the problem to what extent the application of the educational action research proposal affects the strengthening of the research competence of the students of the Professional School of Initial Education of the Faculty of Education Sciences? and as an objective to verify the level of incidence of the proposal of investigation educational action in

Educación? y como objetivo comprobar el nivel de incidencia de la propuesta de investigación acción educativa en el fortalecimiento de la competencia investigativa de los estudiantes. El tipo de investigación es el mixto y el diseño es el exploratorio secuencial concretada en una muestra de 20 estudiantes. El instrumento utilizado fue un cuestionario y una guía de entrevista. Los resultados obtenidos permiten concluir que la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa incide de manera significativa en el fortalecimiento de la competencia investigativa en los estudiantes de la mencionada escuela profesional.

Palabras clave: investigación-acción; desarrollo de competencias; formación de investigadores; educación inicial; investigación educativa.

the strengthening of the investigative competence of the students. The type of research is mixed and the design is the sequential exploratory carried out in a sample of 20 students. The instrument used was a questionnaire and an interview guide. The results obtained allow us to conclude that the application of the educational action research proposal has a significant impact on the strengthening of the research competencies in the students of the mentioned professional school.

Keywords: action research; skills development; training of researchers; Initial education; educational investigation.

Fecha de Recepción: 01/02/2020
Primera Evaluación: 15/02/2020
Segunda Evaluación: 09/03/2020
Fecha de Aceptación: 17/03/2020

Introducción

La investigación acción educativa, es entendida como la investigación desarrollada por equipos de mediana o pequeña magnitud de maestros. Parte por el diagnóstico de una situación problemática, para luego proponer un conjunto de acciones transformadoras, y que luego son evaluadas mediante una reflexión permanente y cíclica. Al respecto, La torre (2004) precisa que la investigación acción educativa es un conjunto de acciones que desarrollan los maestros en sus aulas con la finalidad de desarrollar el currículo, los sistemas de planificación, la política de desarrollo y la mejora de los programas educativos. Estas acciones permiten determinar las estrategias que posteriormente son implementadas y puestas a observación, reflexión y cambio. Por otro lado, respecto a la competencia investigativa, se toma como base a Tobón (2013) y se sostiene que las competencias son los procedimientos que tienen cierto grado de complejidad y que poseen cuatro elementos fundamentales para el proceso de enseñanza: saber ser, saber hacer, saber convivir y saber conocer, esto posibilita el aprendizaje integral con la finalidad de enfrentar los problemas de manera creativa, ética y social en el que plasme sus conocimientos disciplinares, pero con el manejo de habilidades que le permitan actuar de manera secuencial y metodológica, aplicando un pensamiento crítico, lógico y reflexivo.

En consecuencia, se entiende por competencias investigativas al conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que posee el investigador, conducente al

desarrollo de un trabajo de investigación, plasmado con el manejo pertinente de la epistemología, la metodología y el uso adecuado de técnicas e instrumentos que le permita obtener la información requerida, así como el manejo pertinente de la redacción y la capacidad argumentativa respecto al problema investigado.

En este contexto, la Ley Universitaria 30220 busca impulsar el desarrollo del conocimiento científico, de ahí que en uno de sus artículos precisa que “La investigación constituye una función esencial y obligatoria de la universidad, que la fomenta y realiza...” (p.27). Asimismo, establece como requisito para la obtención del grado y título, la aprobación de trabajos de investigación. Empero, estas instituciones hacen muy poco por impulsarla, es más, muchas de ellas siguen manteniendo los mismos contenidos y procesos investigativos desarrolladas tradicionalmente. Por otro lado, es imprescindible comprender el papel que cumplen los docentes en este proceso, puesto que muchos de ellos optan el desarrollo de la investigación encaminado en un solo enfoque, vale decir el cuantitativo, que en muchos de los casos ni ellos mismos comprenden plenamente, generando una decepción académica en los estudiantes y el consecuente abandono de la investigación y por ende la escasa producción del conocimiento científico.

El vertiginoso desarrollo de los conocimientos, nos permiten precisar

que en la actualidad existe una diversidad de enfoques de investigación que permiten el desarrollo de los conocimientos científicos, en esa medida es pertinente considerar y dar apertura a ese abanico de posibilidades a los estudiantes, de tal manera que con el conocimiento obtenido puedan asumir una determinada postura investigativa y desarrollen la investigación científica.

En efecto, el conocimiento de la realidad objetiva en la que se desenvuelven los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación, respecto a la investigación científica, nos permite sostener que es muy limitada; consecuentemente, el desarrollo de la investigación acción como una propuesta para la formación de las capacidades investigadas es pertinente y adecuada para este fin; puesto que a través de esta investigación se posibilita la planificación, ejecución y elaboración de los informes finales de las diversas vertientes de investigación aplicadas al campo de la educación, que en este caso son desde el enfoque cualitativo: la investigación etnográfica, fenomenología, investigación acción educativa y desde el enfoque cuantitativo: investigación comparativa, correlacional y experimental. Precisamente, teniendo en cuenta estos elementos precedentes es que se desarrolló la presente investigación teniendo como problema ¿En qué medida la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa incide en el fortalecimiento de la competencia investigativa de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación

Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación? y como objetivo comprobar el nivel de incidencia de la propuesta de investigación acción educativa en el fortalecimiento de la competencia investigativa de los estudiantes.

Para la concretización del presente trabajo se desarrolló la investigación acción educativa, el mismo que se aplicó teniendo en cuenta las siguientes etapas:

Primera etapa: planificación La planificación en una investigación acción educativa se inicia con la identificación de un problema trascendente que amerite ser investigado, y que tiene por finalidad mejorar o transformar esa situación problemática propia de la práctica docente. Para este fin se puede recurrir a diversas técnicas que podrían ser: la reflexión, entrevistas, observaciones, encuestas, entre otros, con la participación plena de los docentes o los involucrados en el problema.

Entonces surge una pregunta: ¿sobre qué reflexionar? Cualquier aspecto del quehacer educativo puede ser motivo de reflexión, esta situación permitirá comprender qué estamos haciendo actualmente en la escuela y en las aulas, qué teorías educativas están en la base de nuestro trabajo, cómo practicamos los valores educativos, cómo desarrollamos el proceso educativo, cómo establecemos la relación de nuestro trabajo con el contexto social y cultural, entre otras

cuestiones. Aspectos que se convertirán posteriormente en base para la determinación de la situación problemática a transformar.

Esta primera etapa permite concretar el proyecto de investigación que luego posibilita acceder a las demás fases, por lo que desarrolla los siguientes elementos: Determinación de la situación problemática. Formulación de problema. Objetivos. Marco teórico referencial. Hipótesis de acción. Plan de acción. Técnicas e instrumentos.

Determinación de la situación problemática

El objetivo de este proceso es dar a conocer el estado actual del problema, para ello es necesario mostrar evidencias de la situación problemática, los mismo que deben ser comparados con los resultados logrados una vez culminada la aplicación del plan de acción. Por aspectos didácticos, se sugiere que la determinación de la situación problemática sea presentada teniendo en cuenta la descripción del problema, la explicación del problema y la alternativa de solución.

Formulación de problema

En el caso particular de la investigación acción educativa, la formulación del problema no se establece a priori, si bien es cierto que se parte por determinar un segmento de la práctica del docente, eso no significa que con ello se haya formulado el problema definitivo; recuérdese que es una investigación en educación y no sobre educación, en consecuencia el problema de investigación se considera

delimitado con mayor precisión una vez culminada el trabajo de investigación.

Objetivos de la investigación

Uno de los puntos medulares al elaborar el proyecto de investigación acción educativa, es la definición de los objetivos. En una investigación, los objetivos dan la pauta sobre qué es lo que se pretende obtener con la investigación, son las que orientan el rumbo, revela con claridad y precisión la finalidad que se desea alcanzar en el proceso de la investigación. En investigaciones de esta naturaleza, el problema de investigación y el objetivo trazado marcan el rumbo en la investigación.

Marco teórico referencial. A diferencia de la investigación cuantitativa, que parte de un marco teórico a priori delimitando el diseño teórico y las bases conceptuales desde donde se interpretará los datos obtenidos; en la investigación acción el marco teórico es emergente, es decir evoluciona a la par con la investigación, de ahí que se le considere como referencial, pues en lugar de encasillar a los investigadores en teorías preestablecidas, sirve como medio de información respecto a investigaciones y teorías sobre el tema de investigación.

Siendo así, los investigadores de la investigación acción educativa deberán ir construyendo de manera paulatina el marco teórico, iniciando en la etapa de la planificación y enriqueciéndola durante las demás etapas por las que

atraviesa esta investigación en función de los giros que pueda adquirir la solución del problema investigado; con mucho acierto Boggino y Rosekrans (2007) manifiesta que “el marco teórico tendrá que ser una construcción de los docentes-investigadores durante el proceso de investigación” (p.66).

Hipótesis o guía de acción

La diferencia entre las hipótesis en investigaciones de carácter cuantitativo y la investigación acción educativa, es que la hipótesis en ésta, no necesariamente va a ser probada como en el modelo tradicional, sino son guías que orientan la acción, es por ello que se le conoce también como guía de la acción o acción estratégica, por lo que su misión principal es especificar en forma clara lo que debería hacerse para solucionar el problema. Al respecto Elliot (1993) precisa que una hipótesis de acción viene a ser un enunciado que engarza un problema de investigación formulado con las acciones que se realizarán para transformarla.

Plan de acción

Es la parte fundamental de la investigación acción. En esta etapa, la reflexión juega un papel determinante, puesto que a través de ella se establecerá un plan de acciones adecuada y pertinente; asimismo, contribuye al logro de este objetivo la revisión bibliográfica y la consulta de antecedentes de investigaciones similares. En esta intención, debemos tener presente que ningún plan de acciones está totalmente acabado, por lo que si no es el adecuado esta tiene que ser replanteada

con la intención de lograr los objetivos trazados, de ahí que esta investigación se caracterice por estar en constante reflexión. Por aspectos didácticos consideramos que esta planificación se estructurará teniendo en cuenta los siguientes elementos: actividades, responsables, recursos, soporte teórico y cronograma.

La propuesta pedagógica alternativa.

La propuesta pedagógica alternativa es un conjunto de acciones implementadas por los investigadores, en base al plan de acción elaborado, con el objetivo de transformar el problema determinado. Esta propuesta se sustenta en la idea de que frente a un problema determinado tenemos una posible solución a nivel institucional o a nivel de aula y de manera particular del docente. Esta propuesta pedagógica debe ser diseñada teniendo en cuenta las características de los estudiantes o del grupo a quienes va dirigido. Entre ellas debemos tener presente: la edad, el desarrollo del pensamiento, las habilidades específicas, tamaño del grupo y otras que sean influyentes en el resultado de la propuesta. Asimismo, esta propuesta pedagógica debe estar estructurado en base a los siguientes elementos: introducción, fundamento pedagógico, competencias y la descripción de las actividades o estrategias que se utilizaran para transformar la realidad.

Segunda etapa: acción Es la etapa donde se pone en marcha todo lo planificado, viene a ser la concreción

del proyecto de investigación acción educativa, puesto que en ella solo se planificó las acciones, el horario, materiales y espacio; en consecuencia, lo que queda es concretar lo planificado, es poner en marcha la propuesta pedagógica alternativa. Esta etapa está constituida por dos momentos: aplicación del plan de acciones y el registro de la información y el análisis cualitativo.

Aplicación del plan de acciones

Establecida la propuesta pedagógica alternativa, como plasmación del plan de acciones, se hace necesario diseñar el conjunto de actividades que se desarrollarán en la institución o en el aula, plasmandose estas a través de las diversas sesiones; por lo que es indispensable que el investigador, teniendo como base la propuesta pedagógica alternativa, disgregue estas y planifique las correspondientes sesiones de aprendizaje.

El registro de la información

Para la investigación acción educativa el registro de la información es fundamental, a diferencia de la investigación cuantitativa en la que se registran datos para ser procesados estadísticamente, en esta investigación se registra la información con la finalidad de analizar, interpretar y comprender para explicar lo sucedido.

En la investigación acción educativa, el registro de la información es emergente y cambiante en concordancia con su naturaleza cualitativa. Quiere decir que los datos se van complementando en el mismo proceso de la investigación y de acuerdo a la comprensión del

problema. Sin embargo, esto en modo alguno es expresión de la carencia de una planificación de parte de los investigadores; lo que se busca con esta flexibilidad es penetrar en la parte medular para comprender en el proceso el problema investigado. En la práctica, el registro de la información y la generación de datos se caracterizan por ser planificado y sistemático, esto implica que la recogida de datos se desarrolla conforme a un plan previamente estructurado. La importancia de este proceso radica en que servirá para reflexionar sobre las evidencias de los cambios observados, en consecuencia, no se trata de recopilar cualquier dato, se requieren datos que evidencien que la situación está mejorando. Vale decir, que el desarrollo del registro de la información no puede desligarse de los problemas que nos preocupan en el proceso de la investigación.

Rigor científico

Si bien es cierto que existen diversas formas de validar la información como parte del rigor científico requerida en la investigación cualitativa, sin embargo, es la triangulación la que adquiere pertinencia en la investigación acción educativa; esto debido a su naturaleza práctica, participativa, colaborativa e interpretativa y que al seguir una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, permite recoger la información desde múltiples perspectivas con la finalidad de contrastarlas y determinar las

diferencias y semejanzas entre estas. Así pues, la triangulación se constituye en una fortaleza que permite mostrar el rigor científico en la investigación acción, puesto que al utilizar diversos métodos en este proceso investigativo, estos actúan como filtros que permiten captar la realidad de manera selectiva proporcionando de esta manera un alto grado de confianza a los resultados.

Tercera etapa: evaluación

Culminada la fase de la recolección de datos y realizado el análisis correspondiente, el investigador se encuentra en condiciones de interpretar y evaluar los resultados. El objetivo de la interpretación, en este tipo de investigación, es buscar el significado de los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos. Pérez (2011) sostiene que “interpretar supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías, así como posibles comparaciones” (p.107). Es pues, relacionar los resultados del análisis de los datos con la teoría para darle el significado correspondiente.

Evaluación de los resultados. Durante esta fase se busca examinar y juzgar si las acciones de la propuesta pedagógica alternativa, una vez ejecutadas, remediaron el problema, si lograron los efectos esperados, qué se logró y qué debemos tener presente para continuar mejorando. Para efectos de este análisis se deben considerar las categorías y subcategorías que emergen como producto del proceso de reducción de

datos.

Con los resultados obtenidos culmina el proceso de análisis de los resultados, y con ello finaliza también la investigación. En contraste, se inicia un nuevo ciclo de investigación, pues surgen nuevas dificultades en la institución educativa y con ello nuevos problemas, y estas a su vez generan nuevas hipótesis de acción que se concretan en una nueva propuesta pedagógica alternativa; facilitando de esta manera el surgimiento de investigadores capaces de transformar las dificultades en la realidad educativa.

Cuarta etapa: la reflexión

La reflexión, en la investigación acción educativa, es un proceso de razonamiento que permite aprender, conocer, procesar e identificar los aspectos positivos y negativos alcanzados en el proceso de la investigación. Pretende revelar el impacto que ha producido la investigación en el desarrollo profesional, y cómo este ha repercutido en la transformación del problema. Así pues, no basta con solo describir los resultados, se trata de comprender la realidad para su correspondiente transformación; es analizar, interpretar y sacar conclusiones del proceso seguido en la investigación, y esto solo es posible lograr mediante la reflexión. Se confronta lo que se aspira y lo que se logra. Las conclusiones obtenidas permitirán la modificación o la planificación de un nuevo plan de acciones.

Métodos y materiales

La investigación que se desarrolló es de tipo mixto, al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014), sostienen que estas investigaciones son multimetódicas, representan la tercera vía.

El tipo de diseño de investigación es el exploratorio secuencial (DEXPLOS) que “implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cualitativos” (Hernández, et al 2014. p.551)

La población, en la presente investigación está constituida por 40 estudiantes de la serie 500 de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal

de Huamanga. Asimismo, la muestra en la que se desarrolló la investigación está conformada por 20 estudiantes de la serie 500 de la mencionada escuela y facultad. la técnica muestral utilizada es el de muestreo no aleatorio, específicamente el de la selección intencional.

La técnica utilizada en el proceso de la investigación es la encuesta, la entrevista y el grupo focal. El instrumento a través del cual se recopiló los datos es el cuestionario y la guía de entrevista y grupo focal. Asimismo, los datos recopilados fueron procesados mediante el paquete estadístico SPSS versión 24. Por otro lado, se hizo uso del estadígrafo Wilcoxon para la correspondiente prueba de hipótesis.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis cualitativos

a) Resultados de la entrevista realizada a estudiantes

CATEGORÍA	FRASES CODIFICADAS
Dimensión conceptual	En la actualidad estoy en condiciones de diferenciar los tipos y diseños de investigación cuantitativa (EnSLHE27/9/18) Sí, estoy en condiciones de establecer los problemas de investigación educativa. (En LBO 27/09/18) Claro que sí, ya que los objetivos tienen manera de realizarlo de acuerdo al tipo y diseño de investigación (EnVSCM27/09/18)

Fuente: entrevista realizada a estudiantes

De acuerdo a la entrevista realizada a los estudiantes, una vez concluida el proceso de investigación acción

educativa, se puede concluir que se encuentran en condiciones de discernir conceptualmente los diversos tipos y

diseños de investigación; asimismo, se puede sostener que en base a ese conocimiento se encuentran en condiciones de determinar los problemas y objetivos de investigación de manera pertinente y correcta.

CATEGORÍA	FRASES CODIFICADAS
Dimensión procedimental	<p>Consideras que te encuentras en condiciones para elaborar proyectos de investigación cualitativa: Sí, ya que es lo que más entiendo y sé en qué consiste cada uno de los procesos a realizarse, además es el tipo de proyecto de investigación que voy realizando. (EnVSCN 27/9/18) Sí, estoy en condiciones de elaborar proyectos de investigación cualitativa (EnHES27/09/18)</p> <p>Consideras que te encuentras en condiciones para elaborar proyectos de investigación cuantitativa: Sí, porque las clases han sido claras en cada taller. (En SRR 27/09/18) Sí, considero que estoy en condiciones de elaborar proyectos de investigación cuantitativa (En BOL 26/09/18)</p>

Fuente: entrevista realizada a estudiantes

efecto se encuentran en condiciones de elaborar proyectos de investigación cualitativa y cuantitativa, puesto que en los talleres que se viene realizando se orienta la elaboración de proyectos de investigación de esta naturaleza y los resultados al ser evaluados muestran progresos considerables.

Al categorizar las respuestas de las entrevistas realizada a los estudiantes, concluida el desarrollo de la investigación acción educativa, sobre la dimensión procedimental, se concluye que en

CATEGORÍA	FRASES CODIFICADAS
Dimensión actitudinal	<p>Respetas la propiedad intelectual: Sí, porque en el desarrollo de mi proyecto de investigación se respeta y se cita a los diversos autores (EnVSCN 27/9/18)</p> <p>¿Actúas con principios éticos? Sí, porque respeto las normas APA. (En VLLR 27/09/18) Sí, porque los datos son reales, considero que no invento los datos, para que así el resultado del experimento sea real y confiable (En BOL27/09/18)</p>

Fuente: entrevista realizada a estudiantes

En lo concerniente a la dimensión de investigación acción educativa, se puede observar que hay un progreso considerable

en la comprensión del aspecto ético en el desarrollo de la investigación, de ahí que van a expresar su respeto a la propiedad intelectual reflejada en sus acciones basadas en principios éticos expresados

en el uso correcto de las normas APA y la presentación de los resultados sustentadas en evidencias empíricas.

b) Resultado de grupo focal realizado con estudiantes

CATEGORÍA	FRASES CODIFICADAS
Competencia investigativa	<p>Dimensión conceptual Conclusión: los talleres en la investigación acción permitieron desarrollar nuestros conocimientos sobre la investigación cuantitativa y cualitativa. (GF 26/09/18)</p> <p>Dimensión procedimental Conclusión: Con el desarrollo de los talleres se aprendió a elaborar, ejecutar y realizar el informe final de los diversos tipos de investigación. (GF26/09/2018)</p> <p>Dimensión actitudinal Conclusión: En el proceso de los talleres de investigación acción se aprendió a actuar con ética en el desarrollo de la investigación respetando la propiedad intelectual y presentando los resultados de manera real y objetiva. (GF26/09/2018)</p>

Fuente: entrevista grupal realizada a estudiantes

Los resultados cualitativos del grupo focal, una vez concluida el proceso de investigación acción educativa, realizado con siete estudiantes participantes en los talleres de investigación acción, muestran que en efecto se logró el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes de la Escuela Profesional de

Educación Inicial, que se evidencian con las conclusiones arribadas respecto a las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, en las que se observa conocimiento, capacidad empírica y responsabilidad en sus actos respecto a la investigación.

Análisis cuantitativo

Nivel de las competencias investigativas en los estudiantes

VALORES	ANTES		DESPUÉS	
DEFICIENTE	3	10,0	0	0,0
REGULAR	18	60,0	6	20,0
BUENA	9	30,0	24	80,0
Total	30	100,0	30	100,0

En la tabla se puede observar que, antes de la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa, del 100% (30) de estudiantes respecto a las competencias investigativas, el porcentaje mayoritario equivalente al 60,0% (18) considera que su nivel en las competencias investigativas era solo regular. Por otro lado, se observa que

después de la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa, el porcentaje mayoritario que equivalen al 80,0% (24) de estudiantes considera que paso del nivel regular al nivel buena en las competencias investigativas en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Prueba de hipótesis

Prueba de hipótesis mediante el estadígrafo Wicoxon sobre las variables investigación acción y competencia investigativa

	COMPETENCIA ANTES	CONCEPTUAL ANTES	PROCEDIMENTAL ANTES	ACTITUDINAL ANTES
	COMPETENCIA DESPUÉS	CONCEPTUAL DESPUÉS	PROCEDIMENTAL DESPUÉS	ACTITUDINAL DESPUÉS
Z	-3,499 ^b	-2,448 ^b	-3,884 ^b	-3,119 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,014	,000	,002

Interpretación

Los resultados obtenidos mediante el estadígrafo Wilcoxon son analizados teniendo en cuenta el orden de las hipótesis, los mismos que se exponen a continuación:

Prueba de hipótesis general. De acuerdo a los valores hallados a través del estadígrafo Wilcoxon se visualiza un nivel de significancia equivalente a 0,000 valor que es menor a 0,05, motivo por el que se rechaza la hipótesis nula y se confirma la hipótesis alterna; en consecuencia, se concluye que la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa inciden de manera significativa en el fortalecimiento de las competencias investigativas en los

estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Primera hipótesis específicas.

Los resultados hallados a través del estadígrafo Wilcoxon permite observar un nivel de significancia equivalente a 0,014 valor que es menor a 0,05, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se confirma la hipótesis alterna; en consecuencia, se concluye que la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa inciden de manera significativa en el fortalecimiento conceptual de las competencias investigativas en los estudiantes de la Escuela Profesional

de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Segunda hipótesis específicas. Los datos procesados mediante el estadígrafo Wilcoxon muestran un nivel de significancia equivalente a 0,000 valor que es menor a 0,05, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se confirma la hipótesis alterna; en consecuencia, se concluye que la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa inciden de manera significativa en el fortalecimiento procedimental de las competencias investigativas en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Tercera hipótesis específicas. De acuerdo a los valores hallados a través del estadígrafo Wilcoxon se puede observar un nivel de significancia equivalente a 0,002 valor que es menor a 0,05, razón por el que se rechaza la hipótesis nula y se confirma la hipótesis alterna; en consecuencia, se concluye que la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa inciden de manera significativa en el fortalecimiento actitudinal de las competencias investigativas en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Discusión. La investigación acción educativa, es entendida como la investigación desarrollada por equipos de mediana o pequeña magnitud de docentes con la participación plena de sus

integrantes. Esta investigación parte por el diagnóstico de una situación problemática, para luego proponer un conjunto de acciones transformadoras, y que luego deben ser evaluadas mediante una reflexión permanente.

En ese camino, la investigación que se presenta surge como producto del diagnóstico realizado con estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la educación, en el que se concluye que existe severas limitaciones en la competencia investigativa en los estudiantes de esta escuela profesional, pues es muy expresivo cuando en un proceso de reflexión sostienen que “Hay limitaciones en cuanto a la comprensión de los tipos de investigación, específicamente en las investigaciones cualitativas. Se necesita profesores especializados en el área” (En OAM 12/06/2018). Similar punto de vista tuvo otra estudiante cuando precisa que “existe un vacío en los tipos de investigación y una confusión de parte de los investigadores” (En CAR 12/06/2018). Asimismo, es significativo cuando un entrevistado sostiene que “la mayoría de investigaciones son cuantitativas y los cualitativos lo dejan de lado porque es un poco más difícil” (En CVY 12/06/2018).

Precisamente, en la intención de mejorar las competencias investigativas es que se desarrolló un conjunto de actividades como parte del proceso de investigación acción educativa que se concretó en una secuencia de talleres sobre investigación educativa.

Estos resultados se evidencian con los valores obtenidos en la tabla 1 en el que se puede observar que antes de la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa, respecto a las competencias investigativas, el porcentaje mayoritario equivalente al 60,0% (18) de estudiantes consideran que su nivel en las competencias investigativas era solo regular. Por otro lado, se observa que después de la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa, el porcentaje mayoritario que equivalen al 80,0% (24) de estudiantes consideran que avanzó del nivel regular al nivel buena en las competencias investigativas.

Estos resultados se ven respaldados con los obtenidos en la investigación desarrollada por Esperanza, (2006) quien como parte de la investigación concluye que la investigación desarrollada generó un impacto positivo en los docentes que posibilitó descubrir el significado positivo de la investigación acción desarrollada en el aula.

Por otro lado, de acuerdo a la entrevista realizada a los estudiantes se concluye que se encuentran en condiciones de discernir conceptualmente los diversos tipos y diseños de investigación; asimismo, se puede sostener que en base a ese conocimiento muestran que se encuentran en condiciones de determinar los problemas y objetivos de investigación de manera pertinente y correcta. De igual manera, al categorizar las respuestas de las entrevistas realizada a los estudiantes sobre la dimensión procedimental, se concluye que en efecto se encuentran

en condiciones de elaborar y ejecutar proyectos de investigación cualitativa y cuantitativa, puesto que en los talleres que se desarrollaron se orientó la elaboración de proyectos de investigación de esta naturaleza y los resultados al ser evaluados muestran progresos considerables principalmente en la investigación acción educativa, investigación etnográfica educativa y en investigaciones correlacionales, comparativas y experimentales. De igual manera, en lo concerniente a la dimensión actitudinal, se puede observar que hay un progreso considerable en la comprensión del aspecto ético en el desarrollo de la investigación, de ahí que van a expresar respeto a la propiedad intelectual reflejada en sus acciones basadas en principios éticos concretados en el uso correcto de las normas APA y la presentación de los resultados sustentadas en evidencias empíricas.

En consecuencia, se puede concluir que la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa inciden de manera significativa en el fortalecimiento de las competencias investigativas en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación. Resultado que es respaldado por Muñoz, Quintero y Munévar (2005), cuando sostienen que la competencia investigativa es entendida como la diversidad de conocimientos, habilidades y actitudes que se utilizan en el desarrollo de un proceso investigativo, los que se

evidencian en la capacidad de observar, registrar, preguntar, analizar y argumentar los problemas investigados como parte de su práctica docente en la escuela. En consecuencia, se logró a través de la investigación acción educativa que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial realicen investigaciones en las vertientes cuantitativas y cualitativas durante el desarrollo de su práctica docente, generando de esta manera conocimientos que contribuyeron a mejorar el proceso educativo en el que se encuentran involucrados, puesto que la investigación es un elemento fundamental y decisivo para la mejora de la calidad educativa y la generación de nuevos espacios pedagógicos que permiten generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Conclusiones

Los resultados obtenidos como parte del proceso de investigación, mediante el estadígrafo Wilcoxon, permiten concluir que la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa incide de manera significativa en el fortalecimiento de las competencias investigativas en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de

Notas

(1) Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación, docente del área de Investigación Educativa y director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho Perú

Referencias Bibliográficas

Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007) "Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa". Ediciones homosapiens. España.

la Educación. ($p=0,000<0,05$)

De acuerdo a los resultados hallados mediante el estadígrafo Wilcoxon, se puede concluir que la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa incide de manera significativa en el fortalecimiento conceptual de las competencias investigativas en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. ($p=0,014<0,05$)

Los valores obtenidos en el proceso de la investigación, mediante el estadígrafo Wilcoxon, permiten concluir que la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa incide de manera significativa en el fortalecimiento procedimental de las competencias investigativas en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. ($p=0,000<0,05$)

Los resultados hallados como producto del desarrollo de la investigación, mediante el estadígrafo Wilcoxon, permite concluir que la aplicación de la propuesta de investigación acción educativa inciden de manera significativa en el fortalecimiento actitudinal de las competencias investigativas en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación ($p=0,002<0,05$)

Elliot, J. (1994) "La investigación acción en educación". Ediciones Morata. Segunda edición. Madrid.

Esperanza L. P. (2006) "Formación de competencias investigativas de los docentes en servicio: un estudio a partir de la investigación acción desarrollado en la escuela Policarpo Bonilla del municipio de valle de ángeles". F.M Honduras

Hernández, R. Fernández, C. Y Baptista L. (2014) "Metodología de la investigación". Editorial McGraw Hill. 6ta Edición. México.

Latorre, A. (2004) "La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa". Editorial GRAO. Barcelona.

Muñoz, J., Quintero, J., Munévar, R. (2002) "Experiencias en investigación acción con educadores en proceso de formación en Colombia". REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa [en línea] 2002, 4 (mayo) : [Fecha de consulta: 30 de julio de 2018] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504104> ISSN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014) "Ley universitaria. Ley 3020". (Fecha de consulta: 30 de julio de 2018) disponible en: http://www.minedu.gob.pe/reformauniversitaria/pdf/ley_universitaria.pdf

Pérez, G. (1994) "Investigación cualitativa. Retos e interrogantes". Editorial La Muralla. Madrid España.

Tobón S. (2013). "Formación integral y competencias". Colón Ediciones.

Factores explicativos en la elaboración de tesis en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
Predictive factors in thesis development at the Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

Carmiña Hilda Soto Figueredo¹

Resumen

Se presentan algunos resultados de la investigación contenida en la tesis doctoral de la autora en torno a los factores asociados a la elaboración de tesis de maestrías y doctorados de los años 2004-2014, donde la selección del contenido realizada para el presente artículo, tuvo por objetivo identificar variables explicativas que intervienen en la elaboración de la tesis y con ello morigerar el Síndrome Todo Menos Tesis. La investigación es analítica, trasversal y retrospectiva teniendo como muestra no probabilística a 189 personas egresadas y graduadas de maestrías y doctorados que cursaron dichos programas en la Universidad Nacional de Asunción entre los años 2004-2014. Los resultados muestran que el estudiantado que dispone becas tiene 7 veces la posibilidad de finalizar frente a quien no lo tiene ($p=0,000$); quien

Summary

Some results of the research contained in the doctoral thesis of the author are shown around the factors associated with the elaboration of master's and doctoral theses of the years 2000-2014, where the selection of the contents made for the present article, had as objective to identify determining or explanatory variables that help to alleviate the All But Dissertation Syndrome. The research design is analytical, cross sectional and retrospective, with 189 non-probabilistic samples and graduates o masters and doctorates who studied these programs at the Universidad Nacional de Asunción between 2004 and 2014. The results show that the student who has scholarships has 7 times more possibility of finishing against those who do not ($p=0.000$); who does teaching and research in universities has 52 times

hace docencia e investigación en universidades tiene 52 veces más chances de finalizar la tesis a tiempo ($p=0,002$) y finalmente la última variable predictiva, frecuencia de encuentros con el o la tutora donde encuentros esporádicos, uno por año y de signo negativo, significa que la probabilidad de realizar la tesis es 37 veces menor para los alumnos que prácticamente no tienen encuentros con el tutor ($p=0,000$). Se concluye la condición multifactorial que converge en un proceso complejo como la elaboración de la tesis y para lograr el efecto deseado, deben estar presentes condiciones de carácter personal, institucional y académico.

Palabras clave: tesis; maestrías; doctorados; factores predictivos

more chances to finish the thesis on time ($p = 0.002$) and finally the last predictive variable, frequency of meetings with the tutor where sporadic meetings, one per year and negative sign, means that the probability of performing the thesis is 37 times lower for students who have virtually no meetings with the tutor ($p=0.000$). The multifactorial condition that converges in a complex process such as the elaboration of the thesis is concluded and to achieve the desired effect, personal, institutional and academic conditions must be present. To achieve the desired effect, that is to finish the thesis on time, must be present personal, institutional and academic conditions.

Keywords: thesis; masters; doctorates; factors predictive

Fecha de Recepción: 05/02/2020
Primera Evaluación: 15/03/2020
Segunda Evaluación: 24/03/2020
Fecha de Aceptación: 29/03/2020

Introducción

La educación superior ha experimentado cambios, y en este proceso la *investigación* tomó notoriedad para posicionarse como un “bien económico” (Castell, 1997 citado por Fernández y Wainerman, 2015:157). Las universidades constituyen por excelencia nichos de producción de conocimiento, y dentro de estas, los programas de postgrado especialmente los doctorados, están orientados a formar investigadores que contribuyan o aporten en la generación de saberes (Fernández y Wainerman, 2015).

A partir de la década de los noventa, América Latina ha experimentado una fuerte expansión de los programas de postgrado creándose una sociedad del conocimiento, donde la formación de los investigadores adquiere relevancia (Fernández y Wainerman, 2015).

Este despertar de los programas de postgrado trajo aparejado una serie de nuevas demandas al interior de las universidades, tales como mayor cantidad de docentes-investigadores que puedan dar soporte a las tutorías y los trabajos de investigación, mejores condiciones institucionales para asumir las nuevas demandas, así como la mejora en los medios de trabajos sistémicos o en red.

En Paraguay, las universidades no se encontraron ajenas a este despertar de la educación de postgrado, produciéndose una oferta de cursos acompañando la demanda. Según Caballero (2014) el inicio de los cursos de postgrados, se da en la década del 90 con la creación de la Escuela de Posgraduación Académica de

la Universidad Nacional de Asunción, impartándose los primeros cursos de maestrías.

En el contexto de las maestrías y los doctorados, un acto académico fundamental constituye la tesis, entendida como el producto que se deriva de la investigación científica y que tiene la finalidad de la obtención de un grado académico o título universitario (Aiquipa et al., 2018). Sin embargo, y a pesar de la trascendencia del acto académico, la eficiencia terminal (estudiantes que logran el grado académico una vez elaborada y defendida la Tesis) es baja, aun habiendo el estudiantado terminado de cursar el Plan de Estudios, no sobrepasando especialmente en Latinoamérica, el 10% (Peñaloza, 2003; Martínez, et al., 2003; Martínez, 2004).

La demora excesiva o la no elaboración del trabajo de tesis, ha originado lo que se ha dado en llamar “El Síndrome Todo Menos Tesis” (TMT), término acuñado por Elizabeth Valarino en el año 1987, para referirse a quienes no logran el éxito académico, es decir la obtención del grado académico (en este caso de máster o doctor) (DAAD, sf; Martínez, et al., 2003, Valarino, 2000).

Se estudiaron factores académicos, personal, social, cognitivo, emocional, institucional así como la interrelación entre factores, en intentos de entender las causas, siendo los factores más estudiados los académicos y los de carácter personal, concluyéndose que los factores asociados al Síndrome

TMT son amplios, variados y complejos. Valarino (2000), encontró entre los factores o causas principales que inciden en el Síndrome TMT, la dedicación a tiempo completo de los estudiantes del postgrado, el financiamiento externo, la preparación y experiencia de los profesores en investigación. También menciona que el buen rendimiento durante el desarrollo del programa de postgrado, parece favorecer a un reducido número de estudiantes, al momento de elaborar la tesis. Asimismo, en un estudio realizado en el Instituto de Tecnología de Georgia por Jacks et al., (1983) citado por Valarino (2000), encontraron como causa principal de la no elaboración o finalización de la tesis, entre personas que pretendían el grado de doctor, a más del problema financiero, una pobre relación con el cuerpo de tutores.

Haciendo una relación entre el porcentaje del alumnado que no llega a completar la tesis y el tiempo de dedicación de los estudios, se encontró una relación inversa entre aquellos de dedicación total y la tesis y aquellos de dedicación parcial a la tesis. Peñaloza (2003:147), en tanto, sostiene que este bajo nivel de personas graduadas en los cursos de postgrados se debe básicamente al diseño de la malla curricular donde los cursos de postgrado siguen una modalidad de “cursos panorámicos”, propio de los cursos de grado, por lo cual el estudiantado no lleva a cabo investigaciones, no sabe investigar, traduciéndose en postergaciones en la elaboración de la Tesis.

Por otro lado, y según Rojas (2008), la formación de jóvenes en investigación constituye un problema pedagógico

debido, entre otros aspectos, a la baja capacidad de las propias instituciones de enseñanza superior en generar producción de conocimientos, investigaciones y la conformación y visibilidad de grupos de investigación e investigadores de modo a ir adquiriendo habilidad en la producción científica, lo cual tiene implicancias al momento de elaborar un trabajo científico, como la Tesis. En tanto, Klubitschko (1986) citado por Valarino (2000) refiere que el atraso en las investigaciones en América Latina, principalmente se debe a la estructura económico-social, que no demanda los servicios derivados de la investigación.

Valarino, (2000) así como Peñaloza (2003) coinciden en que la mayoría del estudiantado que se inscriben en cursos de maestrías no persiguen ser investigadores, así Klubitschko, 1986 citado por Valarino (2000), encontró que un 35% de las personas encuestadas manifestaron como principal motivación para ingresar a programas de postgrado, la investigación; y, más bien desean mejorar sus destrezas profesionales, produciéndose una desvirtuación de lo que implican los cursos de maestrías donde se debe preparar para la investigación y los doctorados donde el objetivo debe ser la producción científica (Peñaloza, 2003).

Hirschhorn, (2012) presentan, factores que influyen en la elaboración de la tesis agrupándolos en *personal e institucional*. Entre el primer grupo se resaltan factores que se podrían denominar comunes a estudios ya

mencionados y que tienen que ver con la dedicación horaria, la preparación previa de los estudiantes, los aspectos relacionados con el director de tesis así como el hecho de ser o no becario.

Paraguay, no escapa a esta situación y un estudio piloto realizado por Soto et al., (2014) indagó respecto a la cantidad de personas graduadas de postgrados entre los años 2005 y 2008 en seis unidades académicas de la Universidad Nacional de Asunción, encontrándose un porcentaje de 5,3%, respecto a la cantidad de personas matriculadas en los postgrados en el mismo periodo que ascendió a 951 estudiantes. Este problema motivó la pregunta de investigación ¿Cuáles son los factores determinantes que influyen al momento de la elaboración de la tesis que impiden al estudiantado cumplir con este requisito académico? Dar respuestas a esta interrogante, determinando variables predictivas que ayuden a visualizar el perfil del estudiante con éxito académico, es decir aquel cuya probabilidad de elaborar la tesis sea mayor, constituyó, en consecuencia, el objetivo de la presente investigación.

Metodología

El estudio es de tipo analítico, retrospectivo y transversal. Se obtuvo información oficial de personas egresadas de 9 facultades (de las 12 con las que contaba la Universidad Nacional de Asunción (UNA) al momento de realización del trabajo), cuyos criterios de inclusión fueron haber cursado programas de maestrías y doctorados en la UNA, casa

matriz, entre los años 2004 y 2014 y haber finalizado de cursar la malla curricular. La muestra del estudio fue no probabilística, y quedó constituida por 189 personas egresadas (182 de maestría y 7 de doctorado) quienes terminaron de cursar la malla curricular y no han elaborado aún la tesis y personas graduadas quienes han elaborado la tesis y obtenido el grado académico. Atendiendo la poca cantidad de respondientes de doctorado, y las condiciones similares de desarrollo de los programas de maestría y doctorado (programas escolarizados y preferentemente profesionalizantes), se realizó el análisis en un solo grupo.

La técnica de recolección de datos fue la encuesta con un cuestionario estructurado remitido mediante la plataforma electrónica Google drive. Para la validación y fiabilidad de datos se realizó una prueba piloto aplicada a 32 personas egresadas y graduadas durante los meses de diciembre de 2016 y febrero de 2017. La KMO fue de 0,585 encontrándose en un nivel mínimo aceptable ($>0,05$) pero es indicativo de correlación y la Prueba de esfericidad de Bartlett cuyo valor asociado al estadístico X^2 ($p=0,000$) permite rechazar la H_0 y el análisis factorial tiene sentido, lo cual sería indicativo de que existen correlaciones entre variables. En tanto la fiabilidad, medida con el α de *Cronbach*, arrojó un resultado de 0,739 considerado aceptable.

Para el análisis estadístico se utilizó un modelo de regresión logística

binaria de efectos principales, con un nivel de significación $\alpha=0,05$ debido a que la variable dependiente (éxito académico) es de tipo cualitativa dicotómica (y_i que toma el valor 1 si el estudiante realizó la tesis a tiempo y logró el grado académico (máster o doctor) del programa de postgrado cursado y, 0 en caso contrario); y las variables independientes o explicativas son mayoritariamente cualitativas.

En consecuencia, dado un vector X_i de datos para un estudiante i seleccionado aleatoriamente, y sea y_i la variable de respuesta anteriormente definida, el modelo de regresión logística intenta modelar la probabilidad de que dicha variable y_i sea igual a 1, dados los valores del vector de variables X_i . Por tanto y siguiendo lo expresado por López y Fachelli (2016), el modelo quedó definido como:

$$\hat{p}_i = \hat{P}(y_i = 1 | x_i) = \frac{e^{\hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 x_i}}{1 + e^{\hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 x_i}}$$

o equivalentemente,

$$\hat{p}_i = \hat{P}(y_i = 1 | x_i) = \frac{1}{1 + e^{-(\hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 x_i)}} = \hat{P}(y_i = 1 | x_i = \frac{1}{1 + e^{-H}})$$

Donde

B_0, β_1 , son los parámetros del modelo, donde β_i (con $i=1, 2, 3, \dots, n$) expresan el cambio que se produce en el término *Logit* al incrementarse en una unidad la variable explicativa asociada y *exp*

denota la función exponencial. Esta función exponencial es una expresión simplificada que corresponde a elevar el número e a la potencia contenida dentro del paréntesis, siendo e el número o constante de Euler, o base de los logaritmos neperianos (cuyo valor aproximado a la milésima es 2,718). Y las k variables independientes y de control que figuran en la tabla 1 se designan por X_1, X_n .

Atendiendo que el presente artículo se desarrolló a partir de la tesis de la autora, se disponía de datos de un número elevado de variables, por lo cual para la selección de las variables independientes que se introdujeron en el modelo (tabla 1), se utilizó la técnica de introducir todas las variables obligatoriamente (Enter), individualizándose, mediante el coeficiente de Wald, qué variable es la que menos participa en el modelo, eliminándola, volviendo a construir un nuevo modelo de regresión aplicando la misma técnica, pero excluyendo aquellas variables seleccionadas y aplicando el mismo proceso de

selección. Esto se repitió reiteradamente hasta obtenerse el modelo final con mejor bondad de ajuste (Chi cuadrado=188,912; $p=0,008$), explicando el 88% del fenómeno estudiado, es decir hacer la tesis.

Tabla 1.
Variables Independientes que integran el modelo Econométrico

Dimensión	Variables/Definición/Tipo	Indicador
Personal	Sexo (Sexo): condición orgánica que distingue a los varones de las mujeres.	Varón Mujer
	Edad matricularse al programa (Edadmatric): Se refiere a la edad al momento de matricularse e iniciar el programa de postgrado.	menor a 30 años entre 30 y 35 años entre 36 y 40 años mayor 40 años
	Trabajo Total/Parcial (Trabingrpos): Se refiere al hecho si el encuestado trabajaba remunerado al momento de iniciar el postgrado.	Si No
	Tiempo de inicio de postgrado (Tieminicpo): se refiere al tiempo transcurrido entre la finalización de la carrera de grado y el inicio del programa de postgrado.	Inmediatamente después de finalizar el curso de grado Entre 1 y 2 años después Entre 2 y 4 años después Más de 4 años después
	Actividad laboral y área del postgrado (Trabpostg): se refiere al hecho de la relación existente, o no, entre la actividad laboral desarrollada por el encuestado durante el tiempo de cursar el programa o actualmente.	Si No Parcialmente

	Frecuencia de encuentro con tutor, tutora (Frectutor): se refiere a la cantidad de encuentros con el o la tutor, tutora considerando un periodo de tiempo.	Un encuentro por mes Un encuentro cada tres meses Un encuentro cada seis meses Un encuentro por año
Académica	Docencia e investigación (Docinvest): Se refiere a si la persona que estudiaba postgrado realiza docencia universitaria, investigación o ambos.	Hacia docencia e investigación/Hacia investigación en universidad/Formaba parte de un grupo de investigación /Hacia docencia universitaria/ Ninguna de las opciones
	Becas (Beca). Se refiere al hecho si el encuestado accedió o no a becas para solventar el curso de postgrado	Si No
Institucional	Comité de seguimiento (Consejo). Se refiere a si la unidad de formación donde se realizó el postgrado realizó un seguimiento satisfactorio o no para la elaboración de tesis.	Si No

Fuente: Elaboración propia

Resultados

La caracterización de la muestra refiere que un 52,4% de las personas encuestadas son de sexo femenino y 47,1% de sexo masculino, siendo la procedencia mayoritaria (52,9%) del área rural. La edad promedio al momento de ingresar en los programas de postgrado fue de 40±8 años con un mínimo de 27 años y un máximo de 67 años. Prácticamente todos los respondientes (n=179) manifestaron que realizaban actividad remunerada al momento de ingresar al programa de

postgrado, de los cuales 58 (30,7%) de los encuestados lo hacía a tiempo total y 131 (69,3%) personas encuestadas trabajaban a tiempo parcial. Del total, un 46,0% no realizó la tesis pasando a pertenecer a la categoría TMT y un 53,9% lo realizó.

3.1. Evaluación de la significancia de cada variable para la selección del modelo

A fin de conocer si el modelo seleccionado sirve para evaluar si las variables tomadas en conjunto contribuyen efectivamente a “explicar” las modificaciones que se producen en P (Y=1), es decir hacer la tesis, se

realizó la evaluación de significancia del modelo.

En este caso:

$$H_0: \beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_n = 0$$

Con lo cual, las variables que componen cada dimensión (personal, académica e institucional), no son determinantes para el estudiantado al tomar la decisión de realizar o no la tesis.

$$H_1: \beta_i \neq 0 \quad \text{con } i = 1, 2, 3, \dots, n$$

Aquí se tiene que una o más variables que componen cada dimensión (personal, académica e institucional), es o son determinantes para el estudiantado al tomar la decisión de realizar o no la tesis.

El modelo con todas las variables (tabla 2) presentó un Chi-cuadrado = $137,593^2$ (gl = 20) y una $p = 0,000 \leq 0,05$, con lo cual se concluye que al menos una de las variables que componen las dimensiones personal, académica o institucional, está asociada a la elaboración de tesis. En consecuencia la $H_0: \beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_n = 0$, es rechazada.

La bondad de ajuste del modelo con todas las variables utilizando el criterio de máxima verosimilitud, se realizó con los indicadores R^2 de *Cox y Snell* y el R^2 de *Nagelkerke*. El indicador de *Cox y Snell* (tabla 3) muestra que el modelo

Tabla 2.
Información del ajuste del modelo

Modelo	Criterio de ajuste del modelo	Contrastes de la razón de verosimilitud		
		Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo la intersección Final	-2 log verosimilitud			
		251,262		
		137,593	20	0,000

Tabla 3.
Bondad de ajuste del modelo

Modelo	Criterio de ajuste del modelo	Contrastes de la razón de verosimilitud			Cox y Snell	Nagelkerke
		Chi-cuadrado	Gl	Sig.		
Sólo la intersección Final	-2 log verosimilitud					
		251,262				
		137,593	20	0,000	0,519	0,693

explica el 51,9% de la variabilidad de los datos. Sin embargo considerando que este indicador no será 1, lo transformamos en R^2 de *Nagelkerke*, donde se logra explicar el 69,3% de la variabilidad de los datos, lo cual se considera bueno.

Así, el modelo de mejor ajuste, realizado mediante la regresión binaria (tabla 4), muestra que está integrado por las variables Becas, Docencia e Investigación y Frecuencia de encuentro con el tutor o la Tutor/a, correspondiente a las dimensiones Institucional en el caso de Becas y Académica en el caso de Experiencia en investigación y Frecuencia de Encuentro con el o la Tutor/a. Lo anterior se sustenta por los p-valores menores a 0,05.

Identificadas las variables con impactos significativos sobre la variable respuesta, es decir realizar o no la tesis, se procedió a ajustar el mejor modelo utilizando el método Introdurcir. Primeramente se observa un resumen de distintos indicadores de bondad de ajuste del modelo final (tabla 5), donde se puede ver el valor de la desviación (-2 log verosimilitud), este indicador mide

Tabla 4

Análisis bivariado de variables independientes

Variables	Valor	gl	Sig. (p valor)
Sexo	0,044	1	0,834
Tieminicpo	2,425	3	0,489
Edadmatric	0,416	3	0,937
Beca	14,854	1	0,000
Trabingrpos	2,292	1	0,130
Docinvest	21,536	4	0,000

la discrepancia entre el modelo inicial que solo contiene la intersección y el modelo final con las variables significativas. Se ve que el valor del indicador disminuyó significativamente al ajustar el modelo con las variables consideradas determinantes para la realización de la tesis. Este indicador puede llegar a tomar el valor cero, lo cual indica ajuste perfecto, en este caso toma un valor de 39,623 para el modelo final.

Seguidamente también la tabla 5, muestra el contraste de la razón de verosimilitud, este estadístico mide si la discrepancia entre el modelo final y el modelo solo con la intersección es estadísticamente significativa, en este caso el *p-valor* es por mucho menor a 0,05, por lo cual se rechaza la hipótesis nula que ninguna de las variables ejercen alguna influencia sobre la variable de respuesta. Ahora, las dos últimas columnas cuantifica el porcentaje de variabilidad explicado por el modelo final con las tres variables ya mencionados, según Cox y Snell el modelo explica un 51% de la variabilidad de los datos, según Nagelkerke, que es la corrección Cox y Snell, el porcentaje de variabilidad explicado por el modelo es de 68% aproximadamente, sólo un 1,3% menos que el modelo con todas las variables.

En tanto, en la tabla 6 puede verse los desajustes del modelo cuando es eliminado el efecto de una variable, por ejemplo si se elimina la variable frecuencia de encuentro con tutor, el

modelo pierde ajuste en 142 unidades, es decir el valor de la desviación pasaría a ser $50,161+142,523=192,684$ unidades. Los test Chi-cuadrado muestran que eliminar una variable del modelo resulta en un desajuste estadísticamente significativo, para las tres variables analizadas.

El estadístico de chi-cuadrado es la diferencia en las $-2 \log$ verosimilitudes entre el modelo final y el modelo reducido. El modelo reducido se forma omitiendo un efecto del modelo final. La hipótesis nula es que todos los parámetros de ese efecto son 0.

a Este modelo reducido es equivalente al modelo final ya que la omisión del efecto no incrementa los grados de libertad.

3.2. Estimación de los parámetros de las variables explicativas

Una vez analizada la bondad de ajuste del modelo final, se calcularon las estimaciones de los parámetros, acompañados de sus estadísticos de pruebas y sus significancias individuales (tabla 7). Las tres variables tienen efectos

estadísticamente significativos similares al de la tabla 4 para el modelo con todas las variables. La variable que resultó más significativa fue docencia e investigación universitaria, seguido de acceso a beca y por último frecuencia de encuentros con el tutor deducido de los OR. Los signos de las estimaciones de los pesos o parámetros de las variables también se ajustan a lo esperado. En consecuencia, y bajo las condiciones de realización de estudio, de las variables que resultaron significativas para el modelo final para predecir el evento en cuestión, es decir hacer o no la tesis, en la columna Exp(B) de la tabla donde se muestran los odds ratios o valor de la OR, se tienen:

- La variable tenencia de becas tiene un odds ratio de 7,441, lo cual indica que la probabilidad de realizar la tesis es siete veces la probabilidad de no realizar cuando el alumno posee becas.
- La variable Hacer Docencia

Tabla 5.

Información del ajuste del modelo

Modelo	Criterio de ajuste del modelo	Contrastes de la razón de verosimilitud			Pseudo R-cuadrado	Nagelkerke
	-2 log verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Cox y Snell	
Sólo la intersección	178,090					
Final	39,623	138,466	9	0,000	0,508	0,679

e Investigación en su categoría “hacia docencia e investigación en universidad” presenta un odds ratio de 52,416, lo cual significa que la probabilidad de realizar la tesis es 52 veces la probabilidad de no realizar, cuando el alumnado hace docencia e investigación en universidad

- Por último se tiene la variable frecuencia de encuentro con el tutor, donde el odds ratio para la primera categoría “encuentros esporádicos, uno por año” y de signo negativo, da cuenta que quienes mantienen encuentros muy espaciados con el tutor tienen 0,027 veces menos probabilidad de terminar la tesis a tiempo.

Discusión

En relación a los hallazgos de las variables predictivas, beca, frecuencia de encuentros con el o la tutora y el hecho de hacer docencia e investigación en universidades, es un comportamiento

predecible y varios autores tales como Martínez et al., (2003) y Hirschhorn (2012), también encontraron estas tendencias. Así Hirschhorn (2012), encontró que la persona que estudia postgrado con el costo del programa financiado por un agente externo a sus propios recursos, tiene 2,31 veces más chances de finalizar el postgrado a tiempo frente a quien se costea sus propios estudios. Esta respuesta se produce, pues generalmente, las instituciones que fortalecen los programas de postgrados financiando total o parcialmente al alumnado, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por ejemplo, condicionan el pago de becas a un periodo de finalización del programa de postgrado tras lo cual, quien no lograr “encuadrarse” en estos tiempos por lo general debe proceder a la devolución del importe que ha sido abonado por el o la estudiante, a la institución financiadora, lo que genera una presión de finalización

Tabla 6.
Contrastes de la razón de verosimilitud

Efecto	Contrastes de la razón de verosimilitud			
	Criterio de ajuste del modelo	Contrastes de la razón de verosimilitud		
	-2 log verosimilitud del modelo reducido	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Intersección	50,161(a)	0,000	0	.
Beca	66,640	16,479	1	0,000
Docinvest	71,863	21,702	4	0,000
Frectutor	142,523	92,363	4	0,000

sobre el estudiantado así como sobre el cuerpo directivo del programa.

En tanto, haciendo alusión a la variable frecuencia de encuentro con el o la tutora de tesis, Hirschhorn, (2012:25), encontró que la frecuencia típica de encuentro con el tutor, en torno a una reunión mensual, resultó altamente significativa para la finalización de la tesis. Si bien los hallazgos en esta investigación coinciden en señalar a la variable frecuencia de encuentros como predictiva, al igual que lo mencionan varios autores tales como Rietveldt y Vera, (2012) y Aiquipa et al., (2018), quienes señalan la importancia que cumplen los docentes y las asesorías o tutorías en el proceso de elaboración de tesis, los resultados parecen contradictorios, dado que quien mantiene encuentros de carácter mensual tiene menor posibilidad de finalizar a tiempo comparado con

quien mantiene encuentros trimestrales, sin embargo; la experiencia de la autora en la labor de tutorías, ha verificado esta tendencia dado que el estudiantado, en promedio, avanza a ritmos lentos en el proceso de elaboración de tesis, debido básicamente a que se desempeñan en la mayoría de los casos como personas profesionales y estudiantes al mismo tiempo sin tener dedicación exclusiva al estudio de postgrado, siendo en consecuencia, la tesis elaborada en “algún hueco” que la actividad laboral o la familia permitan.

No obstante la relevancia que tiene la tutoría de tesis, para lograr la eficiencia terminal del estudiante, Rosas et al., (2006) sostiene que esta relación no ha sido abordada suficientemente; por otro lado persiste una deficiencia casi estructural en la mayoría de las unidades académicas que imparten

Tabla 7.

Variables explicativas. Estimación de los parámetros

Con o Sin Tesis	B	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	Intervalo de confianza al 95% para Exp(B)	
							Límite inferior	Límite superior
Intersección	0,496	0,861	0,333	1	0,564			
Beca	2,007	0,510	15,513	1	0,000	7,441	2,741	20,199
Docinvest	3,959	1,276	9,632	1	0,002	52,416	4,301	638,808
Frectutor	-3,617	0,957	14,274	1	0,000	0,027	0,004	0,175

programas de postgrado, en el país, en lo referente a la modalidad de vinculación del plantel docente entre quienes se encuentran el cuerpo de tutores, y esto coincide con lo dicho por Rietveldt y Vera, (2012), quienes sostienen que se da la no vinculación directa con la institución, siendo docentes invitados o contratados por corto periodo de tiempo, lo cual resta interés y motivación tanto del estudiantado como del propio plantel docente y los tutores, para dar seguimiento efectivo a los trabajos de investigación.

Otra modalidad común de gestión en postgrados que coincide con lo dicho por Rietveldt y Vera, (2012:111), es brindar atención y servicios al estudiantado durante la cursada del programa, “dejándolos a la deriva”, al finalizar el curso, lo cual hace que no tengan acceso institucionalizado a las asesorías o tutorías de tesis. Y, siempre focalizándonos en la arista de las tutorías, la retribución monetaria que perciben constituye un aspecto a destacar, donde en la mayoría de las unidades académicas el pago no se realiza de manera institucional ejerciéndose, las tutorías como apostolados.

Centrando la atención en la variable docencia e investigación como explicativas, del fenómeno elaboración de tesis, este comportamiento es predecible, no obstante se resalta el hecho del bajo porcentaje (6,9%) de estudiantes que realizan ambas labores, resultado encontrado en la tesis de la autora, con lo cual se puede interpretar que los estudiantes concurren buscando

formarse como especialistas, más que investigadores y es por ello que deba evaluarse el perfil del programa ofertado al estudiantado y en función a ello establecer los requisitos de graduación.

Con respecto a la modalidad *Integrar grupos de investigación*, sub categoría contemplada al interior de *Hacer Docencia e investigación*, donde también la autora encontró un bajo porcentaje de encuestados (3,2%), bajo esta categoría vale la pena resaltar, la utilidad de esta variable como apoyo académico e institucional para la elaboración de tesis, pues a decir de Ochoa (2011:180) “si el estudiante se involucra desde el comienzo en una línea de investigación y dentro de un grupo, el desencuentro que parece haber entre el proyecto que trae el estudiante y las expectativas del director puede superarse”, quebrándose el círculo vicioso donde los docentes sienten que el estudiantado ingresa con bajo nivel en sus proyectos y por su parte, el estudiante se queja de que el grupo de tutores o directores quieren cambiarles el proyecto de tesis.

Así también y siguiendo en esta línea, Carlino (2003), menciona que generalmente los estudiantes de las Ciencias Sociales y Humanas demoran más que estudiantes de otras Ciencias, en elaborar la tesis y menciona que podría deberse a la modalidad solitaria de trabajo que generalmente poseen los estudiantes de estas Ciencias, frente a la comunidad de practica más extendida como modalidad de trabajo en otras áreas del conocimiento, con lo cual integrar un equipo de investigación les permite recibir

apoyo y orientación así mismos contar con referentes.

Otra variable interesante que aunque no resultó explicativa, integró el modelo que explicó un 69,3% de la variabilidad de los datos, fue la edad al momento de ingresar a los postgrados, que a diferencia de lo hallado en esta investigación, Hirschhorn (2012), encontró que la misma es importante en cuanto a las chances para defender la tesis respecto a no defender. Esta diferencia podría encontrar explicación pues en la tesis de la autora, se encontró que a los programas de postgrado ingresan con una edad promedio de 40 ± 8 años, lo cual representa un tiempo largo entre haber finalizado la carrera de grado y volver a estudiar por lo que las habilidades de lectura y escritura quizás estén morigeradas.

Conclusión

Acorde a los objetivos perseguidos, la investigación permitió identificar como

factores predictivos para la elaboración de la tesis la obtención de beca, realización de docencia e investigación en universidad o incluso realizar sólo docencia universitaria y la frecuencia de encuentros con el tutor. Las otras variables que no discriminaron, (sexo, edad al matricularse, tiempo transcurrido entre finalizar el grado e inscribirse al postgrado, trabajaba o no al ingresar al postgrado, el postgrado se relacionaba con la actividad laboral y la existencia de consejo de tesis) pueden ser consideradas como exploratorias debido a que integraron el modelo de regresión que explicó el 88% del fenómeno estudiado, por lo cual en futuras investigaciones se podría corroborar de manera más exhaustiva su peso real. La probabilidad predictiva de 69,3% con las variables que discriminaron puede ser considerada buena sabiendo que existen otras variables que podrían influir en una mejor predictibilidad, en un fenómeno complejo, multifactorial y extendido como lo es el problema “todo menos tesis”.

Notas

(1) Ingeniera Agrónoma y Doctora en Educación Superior. Actualmente trabaja en la Dirección General de Postgrado y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Asunción desarrollando líneas de investigación en Medio Ambiente y Programas de Postgrado. Universidad Nacional de Asunción- Paraguay. carmina.soto@gmail.com

(2) Valor X² tabla 99%; g.l 20=37,566

Referencias bibliográficas

- Aiquipa, J., Ramos, C., Curay R., Guizado, L. (2018). Factores implicados para realizar o no realizar tesis en estudiantes de psicología. *Propósitos y Representaciones*, 6 (1), 21-82.
- Caballero, Ah. (2014). Lineamientos de los criterios de calidad para la evaluación de programas de posgrado de la Educación Superior en el país. ANEAES
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil.

II Congreso Internacional de Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 5.9 de mayo 2003

Daad (Servicio Alemán de Intercambio Académico). Estudio de Seguimiento de Egresados de Programas de Posgrado Regionales Centroamericanos (en línea). Consultado 22 agosto 2016. Disponible en <http://centroamerica.daad.de/es/17633/index.html>

Fernández L., Wainerman C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37 (148), 156-171.

Hirschhorn, An. (2012). Factores que facilitan y dificultan la culminación de la Tesis. Análisis comparado de tres Escuelas de Postgrado en Ciencias Agropecuarias (Argentina). Tesis de maestría. Universidad Nacional de Mar del Plata.

López, P., Fachelli, S. (2016). Análisis de regresión logística. En P. LÓPEZ, P y S. FACHELLI. Metodología de la Investigación Social Cuantitativa. (1-62). España: Universitat Autònoma de Barcelona.

Martínez, A., Laguna, J., Palacio, JI. (2004). Reforma de los estudios de posgrado de la UNAM. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez-González, A., Urrutia-Aguilar, Me., Martínez Franco, Ai, Ponce Rosas, R, Gil-Miguel, M. (2003). Perfil del estudiante de posgrado con éxito académico de la UNAM. *Tarbiya*, 32 (1), 133-145.

Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: Exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Entornos*, 24 (1), 171-183.

Peñaloza Ramella, W. (2003). Políticas y Enfoques del Currículo y la Didáctica para el posgrado en el Perú. En García, OA. (Comp). Hacia una nueva Universidad en el Perú. (145-154). Perú: Fondo Editorial- UNESCO-IESALC-Universidad Ricardo Palma.

Rietveldt De Arteaga, F., Vera, L. (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia*, 18 (2), 109-122

Rojas, H.m. (2008). El problema regional de la formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del departamento del Tolima. Tesis de Doctor. Universidad de Manizales.

Rosas, Ak., Flores, D., Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: Competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado*, 21 (1), 153-185.

Soto, C., Velázquez, G., Samudio, M. (2014). Percepción del impacto de los cursos de doctorados y maestrías en el desarrollo profesional de los graduados de la Universidad Nacional de Asunción. Estudio Piloto. *Mem. Inst. Investig. Cienc. Salud*, 12 (2), 68-81.

Valarino, E. (2000). Tesis a tiempo. Barcelona: Carnero.

Práctica preprofesional de Profesorado en Uruguay. Estudio de caso

Practice of the Student Teacher for High School in Uruguay: Case study

Malena Domínguez González¹ Silvia Píriz Busset²
Alejandra Clara Nuñez³ Jimena Marrero Cruz⁴

Resumen

En la práctica pre-profesional o *practicum* del profesorado se manifiestan tensiones en torno a la relación de la teoría y la práctica. Las particularidades del *practicum* en la propuesta curricular de la formación de grado situaron el eje de análisis de este artículo en dicha relación teoría –práctica, que supone la actividad docente. Para este análisis se consideró los resultados de una investigación sobre los saberes de la docencia de los futuros profesores y la construcción de su identidad docente. Un estudio de caso de una institución formadora de profesores de educación media de Uruguay constituyó el diseño metodológico de la investigación de referencia, a partir de entrevistas semi-estructuradas a todas las docentes de Didáctica del último año de la formación. El análisis de contenido permitió reconocer las tensiones que significan estas docentes y que se ubican en torno al conocimiento disciplinar a enseñar; a las concepciones

Summary

The internship in high-school teacher training program or *practicum*, reveals critical aspects within the theoretical/practical relationship. The analysis of this paper is on the relationship between theory and practice presented in teachers' activity. The analysis considered an investigation on the teaching knowledge and the construction of teachers' identity. A case study, of a high-school teachers' education institution in Uruguay, was the base of the methodology design. Semi-structured interviews were conducted with all teachers of Didactics in the last year of the teaching training program. The contents analysis showed the tensions that these teachers understand regarding the disciplinary knowledge; the conceptions students follow with respect of the disciplinary knowledge; the didactic theories that support their practices and the reflection on the

que sostienen los estudiantes respecto al conocimiento disciplinar; a las teorías didácticas que nutren su práctica; y a la reflexión sobre la práctica que pueden realizar en el marco de su formación.

Palabras clave: Docencia; relación teoría –práctica; práctica preprofesional; formación inicial

practice they are able to develop.

Keywords: Teaching practices; Theory-practice relationship; practice of the Student Teacher; initial formation

Fecha de Recepción: 05/02/2020
Primera Evaluación: 15/02/2020
Segunda Evaluación: 04/03/2020
Fecha de Aceptación: 28/03/2020

Introducción

La investigación que da base a este artículo se ubica en el campo de los estudios que abordan "la implicación entre prácticas docentes y teorías de educación o más comúnmente llamada de relación teoría-práctica" (Monteiro, 2012: 129). El foco de atención se centra en la práctica preprofesional o *practicum* de la formación inicial de docentes de educación media en tanto "encrucijada del aprendizaje docente" (González y Fuentes, 2011: 59) y a la vez espacio -tiempo en el que se expresan tensiones entre teoría y práctica con significativa contundencia. La práctica preprofesional de docentes se presenta en las propuestas de formación con particularidades y diferencias según sea el plan de estudios aunque la más de las veces supone un acercamiento incremental a la actividad propiamente profesional, con la puesta en juego de saberes de diversa naturaleza y responsabilidades mayores. Por esto, se comprende que un estudio en este ámbito implica asumir y explicitar especialmente, una mirada teórica respecto a la actividad docente.

La referencia de Contreras (2018) en este sentido remite a reconocer tres concepciones de la actividad docente: el experto técnico, el profesional reflexivo y el intelectual crítico. Desde la primera perspectiva, "la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica" (p. 45). Desde una visión aristotélica de la racionalidad práctica, la segunda perspectiva entiende la profesión docente

como práctica reflexiva. En esta tradición, "la deliberación o la reflexión sobre la relación entre lo que exige una situación particular y lo que es adecuado para ella es algo que no puede venir decidido por ninguna instancia ajena a los prácticos implicados en la situación" (p. 66). Representantes de esta perspectiva son Schön, Stenhouse, Schwab y Elliot. Desde la Teoría Crítica, en la tercera concepción se plantea la idea de profesor como intelectual crítico de Giroux (1997). Esta concepción asume la docencia como práctica reflexiva, pero además pone en discusión la orientación de la reflexión docente. La docencia es tarea intelectual crítica que, junto a buscar comprender el entramado social e histórico en que ocurre la enseñanza y la educación, busca su transformación.

En cuanto a la práctica preprofesional en la formación inicial, los dos modelos de *practicum* de Zeichner (1992) se corresponden con dos miradas distintas sobre la actividad docente. El primer modelo se basa en la idea de enseñanza como ciencia aplicada, concibe el *practicum* como un espacio de formación fundamentado en los resultados de las investigaciones realizadas por académicos universitarios. La adquisición de conocimientos estandarizados, rutinas sobre la organización del aula y la instrucción debe ser prioritaria frente a la adquisición de conocimientos teóricos. El segundo modelo se fundamenta en la idea que se aprende a enseñar a partir de la reflexión sobre la propia

experiencia, en estrecha relación con las experiencias de otros docentes. Desde esta perspectiva, aprender a enseñar es un proceso que comienza en la formación inicial de los docentes y que continúa durante el ejercicio de la profesión.

Desde la segunda perspectiva de formación, se entiende que la reflexión no se limita a la aplicación de conocimiento, tampoco se remite a explicitar los supuestos de la práctica, sino que debe ampliar su alcance para identificar las conexiones entre el aula y las condiciones sociales (Blanco, 1999: 388). En este mismo sentido, Kemmis (1999) afirma que la reflexión crítica "busca descubrir tanto la manera por la que la historia ha proporcionado la forma y el contenido del pensamiento, como, también, la manera en la que será modelado por nuestra praxis" (99). La reflexión es concebida como algo más que un "proceso psicológico puramente interior", ella "está orientada a la acción" y se genera en un contexto histórico determinado; como un proceso social y no meramente individual; como proceso político e ideológico. Concebida así la reflexión, el actor encuentra en ella la posibilidad de dirigirse a sí mismo como agente de la historia, le otorga al docente el poder de transformar al menos en parte la realidad educativa.

Selma Garrido Pimenta constituye la principal referencia teórica para el estudio base de este artículo y quien, posicionada muy cercana a Giroux, Kemmis, Zeichner, Contreras y Blanco, analiza la docencia y la formación docente desde una perspectiva crítica. La noción de docencia como *praxis* que propone Pimenta permite

superar la fragmentación presente en los conceptos de teoría y práctica (Pimenta, 2017). A partir de esta definición, la teoría es una actividad de conocimiento e intencionalidad. La práctica es una actividad de intervención y de transformación. La primera hace posible el conocimiento de la realidad y la definición de objetivos, aunque no es suficiente para producir la transformación. Para ello es necesario actuar prácticamente (Pimenta, 1995). La actividad teórica no produce tal transformación sino que es la que otorga sentidos y significados para que tenga lugar (Pimenta, 2018b). La transformación tiene posibilidad en la acción de los sujetos históricamente situados (Pimenta, 2017), lo que supone condicionamientos sociales, políticos e ideológicos (Pimenta, 2015). Para la investigadora, la enseñanza es práctica educativa y es práctica social compleja, que transforma y es transformada por los profesores y los estudiantes, "situados en contextos diversos" (Pimenta, 2013), institucionales, culturales, espaciales, temporales, sociales (Pimenta, 2018a).

En Uruguay la investigación en torno a la actividad docente es aún tímida. También aquella respecto a la práctica de la formación inicial. En los últimos años puede encontrarse una preocupación al respecto y el estímulo y apoyo a la investigación comienza a provocar interés en la producción sobre diversas problemáticas en este sentido. Mientras, la atención ha estado ubicada en, por un lado, la "gestión del conocimiento" en los centros de práctica

y la relación de estos con la institución de la formación. En esta línea aunque se ha abordado la discusión entre modelos de la práctica de la formación inicial (Rodríguez, Grilli, 2016) no se avanza en torno a la problematización de la actividad docente. Por otro, la práctica de la formación inicial con foco en la relación teoría-práctica, ha sido abordada en una investigación de tesis de grado, de corte sociológico (Rossi, 2018) que aun cuando ofrece aportes en torno a la actividad docente vinculada a su posibilidad de "innovar" se limita a un estudio descriptivo y remitido al magisterio, no involucrando al docente de la educación media. La relación con la producción de conocimiento de los docentes de educación media ha sido objeto de interés (Marrero, 2010). Sin embargo, esto se ha estudiado con foco en la producción de conocimiento disciplinar poniendo énfasis en el problema en la desvinculación de la misma formación docente con la investigación en este sentido.

En este marco, el objetivo de este trabajo es describir las tensiones entre teoría y práctica presentes en la actividad docente que desarrollan los estudiantes de cuarto año de profesorado, desde la mirada de sus docentes de didáctica. Indagar sobre dichas tensiones -desde la perspectiva de Pimenta- implica analizar los aspectos que de alguna manera afectan la unidad teórico-práctica que constituye la actividad docente. Se toma en cuenta la mirada de las profesoras de didáctica porque son actores importantes en el proceso de formación de los futuros docentes y, sin embargo, no está suficientemente sistematizado el conocimiento construido a través de la

experiencia de acompañamiento que ellas realizan.

Metodología

La propuesta curricular de formación docente en Uruguay prevé que para la práctica pre-profesional del último año el estudiante tome a su cargo un grupo en un centro de educación media. Supone esto que el estudiante asume las responsabilidades de un docente en ejercicio al tiempo que recibe una retribución económica. Sin embargo, se integra a la institución en calidad de practicante y cuenta por ello con el seguimiento- del/la profesor/a de Didáctica. Así, la práctica pre-profesional del cuarto año se constituye en la primera experiencia de docencia a diferencia de la práctica de los dos años anteriores. La propuesta de práctica de 2do y 3ero supone que los practicantes presencian clases a cargo de un docente adscriptor - tutor, planifiquen y tengan a su cargo en el entorno de 5 clases en el año para ese mismo grupo.

La experiencia de docencia que realizan los estudiantes de profesorado en el 4to año de su carrera es el objeto de estudio de la investigación en la que se basa este artículo. Para analizar esta experiencia se optó por un estudio de caso (Creswell, 2011), constituido por una institución que ofrece formación para profesores de educación media en Historia, Geografía, Física, Ciencias sociales, Matemática, Ciencias naturales, Química, Inglés, Idioma Español, Literatura, y Derecho.

La institución estudiada despliega la propuesta de formación en el marco del Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) desde el año 2008, sumándose a otros 31 institutos de formación en el país. A diferencia de otros institutos, forma parte de un conjunto de 6 que fueron creados a instancias de una reforma impulsada en los años 90 para la educación media básica. Cuenta con un plantel docente que en muchos casos lo ha transitado como estudiante y un estudiantado que proviene de la región donde está emplazado, en el sur del país.

El análisis de la relación teoría-práctica que construyen los estudiantes en sus prácticas pre-profesionales, considera los tres tipos de saberes que configuran la docencia desde la perspectiva de Pimenta: la experiencia, el conocimiento y los saberes pedagógicos. El primero de los saberes tiene que ver con la experiencia que se construye sobre lo que es ser profesor, a partir del rol de alumno, mediante la experiencia socialmente acumulada y durante el ejercicio de la docencia mediada por pares y textos producidos por otros educadores. El segundo se refiere a los saberes disciplinares específicos y el significado que pueden tener para el docente, la sociedad, el alumno, su relación con la ciencia y el poder, etc. Por último, los saberes pedagógicos, aquellos que se construyen desde las necesidades pedagógicas reales, a partir de la práctica social de la educación (Pimenta, 1997).

Este trabajo toma en cuenta las voces de las profesoras de Didáctica 3, quienes acceden a las planificaciones de los estudiantes que transitan la práctica pre-

profesional de cuarto año. Acceden por tanto a las propuestas de intervención con fundamento teórico que realizan los estudiantes. También acompañan la formulación de los problemas que los estudiantes realizan, como fruto de sus experiencias docentes en el aula. Asimismo pueden presenciar la intervención docente de sus estudiantes a través de las visitas de aula. De este modo, las profesoras de Didáctica construyen una mirada del proceso de los estudiantes e identifican inconsistencias, contradicciones, tensiones y dificultades relativas a la relación entre la teoría y la práctica.

La entrevista semi-estructurada fue la técnica elegida para obtener información. Esta modalidad de entrevista permite el acceso a "gran riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico o contextualizada) en las palabras y enfoques de los entrevistados" (Vallés, 1999: 196). Fueron entrevistadas 11 docentes de Didáctica de cuarto año, correspondientes a cada una de las carreras que se ofrecen en este instituto. En todos los casos se realizó el consentimiento informado de manera oral y se aseguró respetar las reglas de confidencialidad de los participantes. Las pautas de las entrevistas fueron organizadas con base en las categorías de análisis del estudio (Kvale, 2011). Se realizó registro de audio y transcripción de todas las entrevistas. Posteriormente se realizó un análisis de contenido para el tratamiento de la información que implicó su codificación y procesamiento con el apoyo del programa informático

MAXQDA. La codificación partió de las siguientes categorías de análisis: la experiencia, el conocimiento y los saberes pedagógicos (Pimenta, 1997). Cabe indicar que no estaba previsto, originalmente, abordar de manera específica la relación teoría-práctica en la actividad docente. Sin embargo, la recurrencia de las profesoras sobre el tema dio lugar a considerarlo una categoría imprevista (Simons, 2011) que más adelante se convirtió en uno de los objetivos específicos de la investigación.

Resultados

El análisis encuentra cuatro tipos de tensiones que desafían la práctica y la formación de docentes. Se ubican en torno al conocimiento disciplinar a enseñar; a las concepciones que sostienen los estudiantes respecto al conocimiento disciplinar; a las teorías didácticas que nutren su práctica y a la reflexión sobre la práctica que pueden realizar en el marco de su formación.

Respecto al conocimiento disciplinar a enseñar

Uno de los aspectos problemáticos de la práctica pre-profesional desde la perspectiva de las profesoras es la falta de dominio de la disciplina objeto de enseñanza. Se atribuye en parte al plan de estudios que habilita a avanzar en los cursos sin haber aprobado asignaturas anteriores. El argumento para considerar esto un aspecto problemático consiste en que el conocimiento profundo de la disciplina permite mayor flexibilidad y creatividad en la propuesta docente: "pero la práctica docente implica un dominio [de

lo disciplinar] muy grande para luego poder hacer ese juego de simplificar y complejizar, en mi asignatura que es Historia" (Profesora 6). De este modo, se establece el vínculo entre el conocimiento disciplinar "que forma parte del conocimiento teórico de un docente- y la intencionalidad que guía la práctica.

Las docentes expresan que la práctica pre-profesional permite a los estudiantes darse cuenta de la importancia del dominio del conocimiento disciplinar. Las debilidades y las fortalezas respecto al conocimiento de la disciplina condicionan la enseñanza, al tiempo que la enseñanza es la que hace visible a los estudiantes dichas debilidades y fortalezas.

() lo que más les preocupa inicialmente son () lo específico, lo disciplinar, tienen que leer mucho. La práctica de cuarto no es sólo, o sea, hay temas que nunca los vieron en toda su carrera, entonces tienen que dedicar mucho a eso () después tienen que ver cómo enseñar eso () Entonces, qué ponen en juego, si no están seguros en la disciplina, la experiencia dando clase no, sin saber Biología es difícil enseñar Biología. (Profesora 1)

Entonces ellos en la práctica de cuarto año ven cómo esa necesidad del saber académico es realmente relevante. Porque es lo que me permite estar bien parado frente a una clase, y poder elaborar una respuesta y llevar a cabo la contingencia de la tarea matemática () Si yo no sé Matemática

va a estar difícil que pueda manejar esas situaciones. (Profesora 10)

La práctica pre-profesional aparece como momento bisagra entre la formación inicial y el ejercicio docente. Se considera valiosa en cuanto permite que los estudiantes puedan tener esta experiencia de necesidad o falta que les induce a la búsqueda y a la lectura autónoma. Al mismo tiempo, establece una línea de continuidad entre la práctica pre-profesional y el ejercicio docente futuro.

Respecto a la concepción del conocimiento disciplinar

Las profesoras expresan que la concepción de la disciplina que se enseña permea el pensamiento docente y el desarrollo de la propuesta de una clase. Se señala así una relación entre la concepción de la disciplina y la práctica docente.

() la concepción que tengo de esa disciplina también influye en cómo me voy a posicionar como docente, en la medida que por ejemplo, en primero hay muchos que creen que matemática es trabajar con números. Luego, a la hora de posicionarse en su rol docente van a hacer énfasis en eso, en lo algorítmico, en lo procedimental y no en lo conceptual, en buscar argumentos, en hacer conjeturas fundamentadas. (Profesora 10)

El problema surge cuando no hay correspondencia entre la concepción a la que se adhiere y el desarrollo de la práctica.

Por un lado esta relación se manifiesta en las propuestas de los estudiantes. Una docente expresa que no todos los

estudiantes incorporan la concepción de ciencia como actividad humana; en las últimas clases se ve si la incluyeron en las planificaciones, si la incorporaron a su rol.

Necesitamos enfocarnos más en otros aspectos de la disciplina para poder entender la propia disciplina, que no sea una repetición mecánica de ecuaciones y números sin sentido físico, sin entender por qué se dio en tal año ese descubrimiento y no en otro, por qué sucedió en esa época. Esas cosas, si bien las tenían que traer desde antes, a veces no las tienen tan claras y en la etapa final es cuando uno puede hincarle un poquito más el diente y darle un poquito más de vuelo a los propios cursos. (Profesora 4)

Por otro lado, se reconocen inconsistencias entre la concepción de la disciplina declarada por los estudiantes y sus intervenciones en el aula. Se señala que la coherencia entre la teoría manifestada y la intervención realizada se logra a través de un proceso que implica tiempo. También existe la posibilidad de que este resultado no sea logrado a lo largo de la carrera docente.

Las concepciones que ellos tienen de la Historia, desde el punto de vista de lo que ellos manifiestan, muchas veces es una cosa, pero luego, cuando están delante de una clase, esa concepción de Historia en construcción, de Historia como interpretación historiográfica (...) se complica. En realidad el pasaje de una cosa a la otra no es automático, a veces lleva años, a veces no se logra

nunca. (Profesora 6)

Las condiciones del contexto de formación docente y del ejercicio de la docencia en las instituciones de educación media también pueden generar incoherencia entre concepción disciplinar declarada e intervención docente. La profesora de Didáctica de la Química refiere al carácter experimental de la disciplina a enseñar que demandaría mejor uso de laboratorios y, sin embargo, reconoce que no existen condiciones para ello en los centros de formación docente y tampoco en aquellos de la educación media. Esto incide directamente en la formación de los profesores y en el estilo de sus clases.

() tienen miedo a preparar clases experimentales porque no tienen la habilidad, eso sumado a que la misma dificultad que tenemos acá aparece en los liceos, en los laboratorios. (...) es una ciencia experimental la Química, habría que trabajar más, desde el primer ciclo en el laboratorio. (...) ese es un gran debe en la enseñanza de la Química, tener buenos laboratorios, la oportunidad y los docentes formados para que le hagan buen uso. (Profesora 11)

Desde la concepción de docencia adoptada en el análisis de este estudio, es posible distinguir dos tipos de problemas. Uno, cuando no hay correspondencia entre las posturas teóricas y la lógica de los planteos de clase, que las profesoras de Didáctica pueden identificar en las planificaciones. Otro, cuando hay dificultad para concretar en la práctica, lo planificado. En este último caso, las profesoras pueden dar cuenta a través de la observación

directa de la clase.

El primer tipo de problema está vinculado con la intencionalidad, ubicado en el ámbito teórico desde la perspectiva de Pimenta; tiene relación con las lógicas de pensamiento. El segundo se ubica en el ámbito práctico, donde se produce o no la transformación. En la práctica influyen las posibilidades del docente como las del contexto, dado el carácter social de la práctica educativa. Por eso las profesoras lo relacionan con el proceso de formación de cada estudiante y con las condiciones de las instituciones educativas.

Respecto a las teorías didácticas

La falta de correspondencia entre la teoría didáctica que los estudiantes asumen como fundamento de sus planificaciones y el desarrollo de la clase constituye otro de los aspectos problemáticos señalados por las docentes. Una profesora atribuye esta tensión entre teoría y práctica a los modelos de docencia aprendidos por los estudiantes durante sus propias trayectorias escolares.

() uno ve clases que por más que en la fundamentación te pusieron que el modelo esto, que el alumno activo, que el profesor que guía, uno va a la clase y, a veces les digo, si yo te grabara, y vos vieras que la voz que más se escuchó en los cuarenta y cinco minutos fue la tuya, y te preguntara: bueno, ¿dónde estuvo el trabajo del estudiante? (...) Creo que ahí hay una influencia importante también de los modelos propios, de lo

que algunos autores llaman la autobiografía escolar. (Profesora 11)

La incorporación a la propia práctica de modelos docentes aprendidos, desde el lugar de estudiante, es denominada por Pimenta (1999: la experiencia del rol docente como alumno. Desde esta perspectiva, se hace experiencia de aquello que significa ser docente mientras se es estudiante, lo cual implica un aprendizaje tácito que va más allá de lo meramente conceptual. De esta forma, se entiende el peso que puede llegar a tener dicha experiencia en la práctica docente. En el problema señalado, esta experiencia otorga sentido a la inconsistencia entre el modelo didáctico y el desarrollo de la clase en tanto da cuenta de la teoría didáctica implícita que sustenta la intervención docente.

Respecto a la reflexión sobre la práctica

El ámbito de la clase de Didáctica es el que habilita la reflexión. Ahí es donde, a la luz de los teóricos propuestos por las profesoras, se planifica y se analiza con los pares las intervenciones, se plantean y revisan los problemas provenientes de la práctica.

Las profesoras entrevistadas afirman que la reflexión sobre la práctica docente es un ejercicio de la práctica pre-profesional de cuarto, pero que comienza en los años anteriores. Relacionan la práctica del último año con las anteriores y a la vez la diferencian porque implica el ejercicio docente. Hay por tanto una idea de proceso que unifica a las prácticas.

() hay un trabajo previo sobre eso

y hay un trabajo importante, incluso entre pares. Nosotros promovemos la mirada entre pares. () Eso lo tenemos incorporado desde la Didáctica uno. Sí, toda la reflexión, la auto-reflexión, es fundamental. Creo que sí, que en ese sentido, se fomenta y se logra un buen nivel. (Profesora 11)

Se hace mención a un cambio en la reflexión realizada en el cuarto año de formación respecto a la de los anteriores. La docente de Idioma Español refiere a que en los años anteriores se trabaja prioritariamente sobre la planificación, donde los estudiantes aprenden a realizar un plan de trabajo, que supone ir "de la teoría a la práctica". En el cuarto año es cuando comienzan a reflexionar sobre la práctica y, al incursionar en esta nueva actividad, "no tienen muchos saberes", afirma:

Entonces mi reflexión como profesor, y en cuarto ya son [profesores] (...) la reflexión va de la práctica a la teoría. Antes iba más de la teoría a la práctica. Ellos trasladan, transportan, se lleva al plan de clase. () Pero en 4° la situación de ser profesor cambia un poco el razonamiento. Y entonces no tienen demasiados saberes a los que echar mano en forma segura sino que los van a ir construyendo en ese año de práctica. (Profesora 7)

Las profesoras describen dificultades que presentan los estudiantes en el momento de reflexionar sobre su práctica, posterior al desarrollo de la clase. Indican que tienden a dar cuenta de lo sucedido en clase refiriendo a la

actuación de los estudiantes y no a su propia acción.

() les cuesta mirarse a sí mismos, es más fácil mirar el contexto () una de las cosas que tiende a hacer el practicante es, bueno, estaban cansados, hoy no estudiaron, pero en realidad yo quiero saber qué es lo que tu hiciste con eso, no me importa en realidad la situación, no es que no me importe, me importa en función de lo que tu hiciste con esa realidad. (Profesora 6)

Se habla también del proceso al visualizar las posibilidades y las dificultades de los practicantes para lograr un análisis pedagógico, una reflexión más profunda. Se afirma que aún en la práctica de cuarto año estos estudiantes suelen quedarse en "lo concreto".

En primero están sumamente inmaduros, obviamente (...) pero en cuarto cuando uno les pide el análisis de la clase, y sobre todo en las visitas, nosotros tenemos cinco visitas obligatorias, ahí es cuando nos sentamos y discutimos respecto a lo que acabamos de ver y acaba de suceder. A ellos como que les cuesta ir más allá de lo concreto, del poder hacer esa mirada desde arriba, y decir, si, esto falló porque no tuve en cuenta tal y tal cosas, teóricas, que este, que van a lo didáctico pedagógico. (Profesora 10)

En ese proceso, según las docentes, las emociones adquieren un lugar prioritario y/o primario. En el transcurso del año -se entiende que a través de un ejercicio acompañado- se logra mayor precisión en el análisis y mayor focalización de la práctica.

() empiezan a poder analizar. Me

parece que es el ver, es la autocrítica, el análisis, eso es lo que va cambiando y pasa de que me sentí horrible, de lo emocional () porque con yo no sirvo para esto no llegas a nada. Me parece que ese es un proceso que lleva tiempo, por eso me parece que a principio de año no pueden analizar. (Profesora 1)

Otro momento del mismo proceso se vincula al reconocimiento de las dificultades personales en la práctica, a veces relacionadas con el conocimiento disciplinar, a veces con la enseñanza de este:

() al principio del año a veces ni se dan cuenta del problema, no les queda muy claro cuál es el problema () como que a lo largo del año, van siendo más específicos en "yo creo que tengo problemas en tal cosa" () o sea que a lo largo de la práctica, ellos mismos se van dando cuenta, "yo sigo teniendo problemas con esto", "esto todavía no logré mejorar". (Profesora 1)

Emerge también la dificultad que tienen los estudiantes para articular los conocimientos provenientes del Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) con la práctica docente. Entre las asignaturas que integran este Núcleo se encuentran Pedagogía, Investigación Educativa, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Historia de la Educación, Filosofía de la Educación (SUNFD, 2008): "ellos a veces no ven la relación con las materias del NFPC y la práctica (...) capaz que son los de ciencias () capaz que los de Literatura u otras asignaturas ven otra

relación" (Profesora 1). Este escenario de disociación, de fragmentación, se hace sin embargo visible a partir de la práctica y la reflexión sobre esta.

Las profesoras refieren elementos de distintos ámbitos que están relacionados con la reflexión docente y con la dificultad para realizarla. Esto permite inferir que para la reflexión es importante tanto los procesos personales como la presencia de otros que acompañan en la formación o que participan en un proceso de reflexión colectiva; la formación inicial como las condiciones que la habilitan durante la profesión docente; la práctica docente como objeto de análisis en un contexto institucional y los esquemas teóricos de análisis.

No obstante, las dificultades mencionadas por las profesoras, se destaca el ejercicio de la reflexión compartida como camino que abre la posibilidad a nuevas formas de trabajar en la práctica docente. La reflexión compartida permite hacer explícita la experiencia para poner en juego intervenciones más coherentes con las teorías asumidas intelectualmente.

Es un trabajo a hacer a lo largo de todos estos años, el ser reflexivo con respecto a eso. Decir, acá me está influyendo mi experiencia, pero tengo que tender a esto otro. Creo que en lo que nosotros trabajamos es en la capacidad de auto-crítica y en estar vigilante con respecto a eso. () trabajamos mucho la autocrítica, la autorreflexión, el ver en qué he ido avanzando, qué tengo que mejorar, lo que me salió bien, por qué me salió bien. (Profesora 11)

La reflexión sobre la práctica considerada en las propuestas de las profesoras de Didáctica implica su incorporación como aprendizaje desde la formación inicial y como búsqueda de otra relación entre teoría y práctica.

Discusión y conclusiones

Las profesoras de Didáctica señalan tres aspectos problemáticos en la práctica pre-profesional de los estudiantes de profesorado: el dominio del conocimiento objeto de enseñanza; la discordancia entre la concepción del conocimiento y/o la postura didáctica y la intervención docente; las reflexiones concretas, con gran involucramiento personal y limitada vinculación con las asignaturas provenientes de las Ciencias de la Educación.

Respecto al primer punto, desde la perspectiva de Pimenta (1999) el conocimiento objeto de enseñanza constituye uno de los saberes de la docencia. Por otro lado, desde la concepción de praxis de la autora, el conocimiento hace parte de la teoría que tiene relación con la intencionalidad del docente. Por tanto, si bien este conocimiento por sí mismo ni está necesariamente vinculado con la docencia ni la garantiza, es un aspecto fundamental para ella. Sin embargo, en el contexto de la formación inicial de los docentes el conocimiento disciplinar debe compartir el espacio curricular con otras asignaturas que también son importantes para la docencia. Entonces, el grado de dominio del conocimiento

disciplinar necesario para iniciarse en la actividad docente es una discusión que tiene lugar.

Desde la concepción de *practicum* como formación de profesionales reflexivos (Zeichner, 1992), es posible considerar como un aspecto positivo la necesidad de los estudiantes de profundizar los conocimientos a través de la experiencia de enseñanza.

El segundo punto tiene relación con la falta de coherencia entre las posturas declaradas por los estudiantes en cuanto a la concepción del conocimiento o la teoría didáctica y la manera en que plantean y llevan a cabo su intervención docente. Desde la perspectiva de Pimenta (1995), se puede identificar la distancia entre la ideación y la intervención educativa. Por otro lado, la experiencia que han tenido de la docencia a lo largo de su trayectoria como estudiantes en el sistema educativo es un elemento con peso a la hora de ejercer la docencia. Esto tiene correspondencia con la explicación de las docentes de Didáctica cuando refieren a la autobiografía escolar.

Desde una visión compleja de la enseñanza (Arnaus, 1999), las contradicciones hacen parte de la práctica docente y el modo de abordarlas es a través de la comprensión. Estas deben entenderse como el motor de búsqueda de mejores respuestas a las necesidades educativas, pero a su vez provisionales. Se evita entonces la idea de simplificación y control de la práctica.

El tercer punto tiene que ver con el tipo de reflexión que se realiza sobre la práctica docente. Para la teoría crítica es importante

poner en discusión la orientación de la reflexión y no solo si se realiza o no. Kemmis (1999) señala que la reflexión es más que un proceso psicológico, interior, individual, es un proceso social. Desde esta perspectiva, el predominio de la dimensión emocional que caracteriza sobre todo el inicio de las reflexiones de los estudiantes sobre su práctica preprofesional puede ser entendida como algo propio de esta fase, siempre que no se perpetúe e impida el pasaje a una reflexión de más amplio alcance para identificar las conexiones entre el aula y las condiciones sociales (Blanco, 1999). Para ello es fundamental tomar en cuenta justamente los marcos teóricos provenientes de las Ciencias de la Educación, los cuales permitirán ir más allá del plano concreto y alcanzar una comprensión más profunda de las realidades educativas, que sea crítica y que permita pensar en acciones transformadoras (Giroux, 1997). En este sentido, Pimenta (2012) plantea la necesidad de considerar la docencia como práctica social para poder ampliar y complejizar el análisis sobre la práctica.

Los nudos problemáticos que quedan planteados por las docentes de Didáctica resultan significados y complejizados en esta investigación respecto a la mirada sobre la práctica preprofesional o *practicum* de la formación inicial. Estudios anteriores no abordan la relación teoría -práctica en el sentido trabajado aquí como tampoco logran avanzar en la discusión en torno a la actividad docente. La mirada puesta en esta investigación en la reflexión

sobre la práctica y la discusión en torno al tipo de reflexión necesaria, abren un camino de avance en la revisión de las concepciones del docente de la educación media.

Notas

(1) Doctora en Pedagogía. Docente en el Instituto de Formación Docente "José Pedro Varela", Consejo de Formación en Educación. malenado60@gmail.com

(2) Magister en Enseñanza Universitaria, Candidata a Doctora en Educación. Integrante del equipo del Departamento de Estudios Pedagógicos y Comparados, Administración Nacional de Educación Pública. Docente en Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Udelar. spzbussel@gmail

(3) Magister en Enseñanza Universitaria, Profesora de Literatura. Docente en el Centro Regional de Profesores del Este, Consejo de Formación en Educación. claraeduca@gmail.com

(4) Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Historia. Docente de Centro Regional de Profesores del Sur "Clemente Estable", Consejo de Formación en Educación. pedagogiaunodelsur@gmail.com

Referencias bibliográficas

Blanco, N. (1999). "Aprender a ser profesor/a: El papel del *practicum* en la formación inicial". En: Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.

Angulo Rasco, J.F., Barquín Ruiz, J., Pérez Gómez, A.I. Madrid: Ediciones Akal.

Consejo de Formación en Educación (2008). Sistema Único Nacional de Formación Docente. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

Contreras, J.D. (2018). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.

Creswell, J. W. (2011). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Boston: Pearson.

Giroux, H. A. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: MEC/Paidós.

González, M., Fuentes, E. J. (2011). "El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente" en Revista de Educación. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. 354 Enero-Abril. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf>

Kemmis, S. (1999). "La investigación-acción y la política de la reflexión". En: Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Angulo Rasco, J.F., Barquín Ruiz, J., Pérez Gómez, A.I. Madrid: Ediciones Akal.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid, España: Morata.

Mancebo, E., Vaillant, D. (s/d). Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente. Recuperado de file:///F:/transformaciones_formacion_personal_docente_uruguay_mancebo_vaillant.pdf

Marrero, A. (2010). "Formación docente y producción de conocimiento en el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver" en Revista Argentina de Educación Superior. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Vol. 2, No. 2.

- Monteiro, S.B. (2012). "Epistemologia da prática: professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. En: Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. Pimenta, G. S., Ghedin, E. San Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (1995). "O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?" en: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. No. 94
- Pimenta, S. G. (1997). "Formação de professores. Saberes da docência e identidade do professor" en: Nuances. São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Vol. 3.
- Pimenta, S. G. (2013). "Hacia una resignificación de la Didáctica "Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica-. Una revisión conceptual y una síntesis provisional" en: Pedagogía y Saberes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. No. 39. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2630>
- Pimenta, S. G. (2018a). As ondas críticas da Didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Bahía-Brasil: ENDIPE.
- Pimenta, S.G. (2018b). "Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura". En: Teoria e Prática do Estágio Supervisionado. Cunha, C. Brasil: UNESCO.
- Pimenta, S.G., Lima, M. S. L. (2017). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S.G., Marquez, A.C. (2015). "É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: Uma reflexão sobre docencia e saberes" en: Revista Metalinguagens. São Paulo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Vol. 1, No. 3.
- Rodríguez, E., Grilli, J. (2016). "Resignificar la práctica docente en la formación inicial de profesores. Reflexiones sobre el modelo de resonancia colaborativa" en Revista Red de Apoyo a la Gestión Educativa de Uruguay. Montevideo: ORT. N°3. Recuperado de http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/03_gestionarte.pdf
- Rossi, A. (2018). La formación docente de magisterio y la desvinculación entre teoría y práctica: la lógica de su reproducción (Tesis de pregrado). Uruguay: Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20418/1/TS_RossiAlejandra.pdf
- Simmons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid: Morata.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis.
- Zeichner, K. (1992). "Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership" en: Journal of Teacher Education. New York: SAGE. Vol. 43, No. 4.

Aportaciones de las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia comunicativa

Contributions of teaching strategies in the development of communicative competence

Fiona Doreen Jackson¹

Resumen

Es un requisito educativo que los alumnos sean competentes y mejoren sus habilidades para comunicarse en idioma inglés, de manera efectiva, por medio de las cuatro habilidades: expresión oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura y expresión escrita. Por consiguiente, este artículo es el resultado de un ejercicio de búsqueda y análisis documental -de las últimas dos décadas en trabajos internacionales de investigación- sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Así, se ha seleccionado el estado de arte en dos áreas fundamentales: a) la competencia comunicativa para la enseñanza del idioma inglés, lo cual indica que el aprendizaje del idioma inglés no es solo conocer el vocabulario sino

Summary

It is an educational requirement that students are competent and improve their abilities to communicate in English, effectively, through the four skills: oral expression, listening comprehension, reading comprehension and written expression. Therefore, this article is the result of a search and documentary analysis exercise - of the last two decades in international research papers - on the teaching of English as a foreign language. Thus, the state of the art has been selected in two fundamental areas. Firstly, the communicative competence for the teaching of the English language, which indicates that the learning of the English language is not only knowing

saber utilizar el idioma en un contexto adecuado y b) las estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades comunicativas (que enfatizan algunas actividades enfocadas a las cuatro habilidades mencionadas). Durante la búsqueda, se encontraron varias aportaciones en el uso de las estrategias y se espera que este artículo permita entender holísticamente el fenómeno de las estrategias didácticas que favorecen dichas habilidades comunicativas y la competencia comunicativa integral en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. Por lo tanto, es preciso que los docentes de este idioma conozcan diversas estrategias que desarrollen esas habilidades en sus estudiantes, y logren un nivel aceptable al conseguir la competencia comunicativa.

Palabras clave: Estrategias didáctica; competencia comunicativa; habilidades comunicativas

the vocabulary but also knowing how to use the language in an appropriate context. Secondly, didactic strategies for the development of communicative skills (which emphasize some activities focused on the four mentioned skills). During the search, several contributions were found in the use of the strategies. It is hoped that this article will allow us to understand holistically, the phenomenon of the didactic strategies that favour the communicative skills and the integral communicative competence in the teaching of English learning process. Therefore, it is necessary that teachers of this language know various teaching strategies that develop these skills in their students, and achieve an acceptable level to achieve communicative competence.

Key words: Didactic strategies; communicative competence; communicative skills

Fecha de Recepción: 21/10/2019
Primera Evaluación: 15/12/2019
Segunda Evaluación: 04/02/2020
Fecha de Aceptación: 02/03/2020

Introducción

Durante los últimos años ha habido varias investigaciones en el campo de las estrategias didácticas de la enseñanza del idioma inglés. Por lo tanto, existe una amplia bibliografía, la cual da acceso a nuevas estrategias permitiendo nuevo conocimiento en la ciencia de la enseñanza. Richards (2006) sostiene que existe la necesidad de que los alumnos se comuniquen de manera efectiva, ya que esta necesidad se centra en la competencia comunicativa cuyas estrategias didácticas no tienen como único fin que los alumnos aprendan solo el vocabulario, sino que mejoren las cuatro habilidades comunicativas: expresión oral (hablar), comprensión auditiva (escuchar), comprensión de lectura (leer) y expresión escrita (escribir).

Además, la competencia comunicativa efectiva permite que el individual sepa cómo interactuar con los demás, con la situación comunicativa en el idioma extranjero. Desde esta perspectiva, los maestros deben tener las cualidades didácticas para llevar a efecto una buena enseñanza. Hay que considerar que se requiere de un trabajo exhaustivo, tanto por parte del docente como del estudiante, esto explica por qué aprender un idioma extranjero es una tarea difícil que requiere de tiempo.

En la actualidad, son múltiples los recursos que los docentes pueden implementar con los estudiantes, como la tecnología, la música, la poesía y la dramatización. Así, no hay límite en cómo presentar la materia (el inglés) a los estudiantes para lograr el impacto y la motivación (competencia comunicativa) que

se desea, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Los maestros saben bien que las estrategias didácticas que se ponen en acción son útiles en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. Por lo que las tareas más trascendentales de los profesores es identificar, seleccionar y evaluar las estrategias de enseñanza que se utilizarán para lograr un nivel aceptable por parte de los estudiantes y conseguir que haya estudiantes competentes en el idioma inglés.

Sin embargo, hay una deficiencia en los estudios enfocados en las estrategias didácticas que explora un enfoque holístico de todas las dimensiones de la competencia comunicativa. Hay estudios que enfocan en uno o más habilidades comunicativas, pero hay la falta en estudios que incorporan las cuatro habilidades comunicativas. El presente trabajo se realiza por la importancia que tiene las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia comunicativa, en las cuatro habilidades comunicativas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión de lectura) en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en los niveles educativos básico y superior.

Metodología

Este trabajo está basado en una revisión documental para llegar al estado del arte en la enseñanza del inglés, el cual consta de dos etapas. En primer

lugar, se cuenta con la fase de indagación en donde se buscó un primer acercamiento al tema que se aborda, Esta búsqueda fue abordada de manera cuidadosa y minuciosa, lo cual dependió de la calidad, confiabilidad y validez de los documentos. Así, fue necesario identificar y revisar las bases de datos o bibliotecas con mejor prestigio, reconocidas y adecuadas para el tema. Para la recopilación de la información se recurrieron a las siguientes bases de datos: ERIC, EBSCO, IRESIE, DOAJ, CUDI, REFSEEK, OPEN AIRE, OPEN DOAR, REDALYC.ORG, ACADEMIA. EDU Y DIALNET. En la segunda etapa, se llevó a cabo el análisis y la síntesis del trabajo; se organizó la información y se realizó un ejercicio hermenéutico. Esto con la finalidad de deducir, describir y exponer los hallazgos que se encontraron en la revisión de la literatura, tomando en cuenta aspectos como año de publicación, objetivos de la investigación, enfoque de estudio, metodología y resultados obtenidos. De acuerdo con Bowen (2009) una revisión documental es una forma de investigación cualitativa, lo cual permite que el investigador haga un análisis y síntesis crítica, antes de llevar a cabo una interpretación propia. Así que, los comentarios del investigador son significativos en este proceso, ya que implican una internalización analítica del contenido de los documentos sin perder el significado de los autores originales.

La competencia comunicativa

En la actualidad es relevante que los estudiantes de un idioma extranjero logren ser competente en este idioma. En

el caso de inglés, se ha impuesto entre todos estos idiomas como el principal (Sprachcaffe, 2017), ya que existe el mundo globalizado con alta movilidad laboral. Los estudiantes deben ser capaces de funcionar efectivamente por escrito y oralmente en cualquier país angloparlante. De esta manera, es importante desarrollar la competencia comunicativa en el idioma. En el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés los procesos comunicativos son de suma importancia, ya que en el aula de inglés hay un énfasis en la competencia comunicativa.

Richards (2006) afirma que existe una carencia de que los alumnos se comuniquen de manera efectiva, ya que esta carencia se concentra en la competencia comunicativa, cuyos componentes no tienen como único resultado que los estudiantes aprendan la gramática del idioma, sino que fomenten las cuatro dimensiones del idioma: gramática, sociolingüística, estratégica y discursiva. De igual manera, al mejorar estas dimensiones se facilita el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: expresión oral (hablar), comprensión auditiva (escuchar), comprensión de lectura (leer) y expresión escrita (escribir).

En este sentido, Clouet (2010) señala que el objetivo principal del Marco Europeo de Referencia de las lenguas es que el aprendizaje de la lengua extranjera —en este caso el inglés— desarrolle la competencia comunicativa (conocimiento y uso), para que el alumno

interactúe lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto en forma oral como escrita. Al respecto, Hymes (1972) había propuesto que la competencia comunicativa fuera la capacidad de usar la competencia gramatical en una variedad de situaciones comunicativas. Así que el alumno no solo debía poseer la capacidad de utilizar la gramática correctamente en oraciones, sino que debía desarrollar las cuatro habilidades de manera apropiada.

Desde esta perspectiva, los educadores deben enfocarse en una enseñanza adecuada para llevar a efecto la competencia comunicativa en el aula de inglés. Por un lado, es la tarea del docente que el estudiante se comunique de forma efectiva en inglés, sin embargo, por otro lado, es responsabilidad de los alumnos desarrollar la competencia comunicativa en el idioma extranjero. Así pues, se considera una tarea exhaustiva, tanto por parte del docente como del estudiante. Esto explica por qué el proceso de enseñanza –aprendizaje de una lengua extranjera requiere de tiempo suficiente para lograr.

Estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades comunicativas

En este apartado, es ineludible referirse a dos conceptos principales: las estrategias didácticas y las habilidades comunicativas. Las primeras son actividades que se utilizan en el aula con el objetivo de que los estudiantes puedan aprender de manera efectiva. Cárdenas (2000) las define como sigue: “La estrategia didáctica es el

conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, para alcanzar los objetivos de aprendizaje” (p. 31).

Es importante mencionar que las estrategias didácticas contribuyen de manera positiva al desarrollo de las competencias de los estudiantes (Flores et al., 2017) Dichos autores sostienen que el docente tiene que considerar ciertas sugerencias que son relevantes en la aplicación de las estrategias didácticas, tomando en cuenta el nivel académico de los estudiantes en el aula. A este respecto, Díaz- Barriga y Hernández (2002) apuntan que son cinco cosas que el docente tiene que tomar en cuenta al implementar las estrategias didácticas en el aula:

1) hay que considerarse las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera).

2) El tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.

3) La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla

4) Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de la enseñanza empleadas previamente, si es el caso) así como del progreso y aprendizaje de los alumnos(pp.8-9)

Así que, el docente requiere habilitar el manejo de las estrategias didácticas para que haya flexibilidad, creatividad y adaptabilidad a los diferentes estudiantes. Este proceso es significativa para lograr la competencia comunicativa en el idioma de inglés. Es necesario que el docente tenga en mente varias estrategias para cumplir la meta de la clase. Cabe mencionar que las estrategias didácticas tienen tres momentos: el inicio, el desarrollo y el cierre (Alfonso, 2003). Durante estas etapas, el docente puede aprovechar para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes en el aula de inglés.

En primer lugar, Alfonso (2003) arguye que el inicio de las estrategias didácticas es el momento para captivar la atención y el interés de los alumnos, así pues, establece cuatro características del inicio de una estrategia didáctica. Estos son:

- Activar la atención
- Establecer el propósito
- Incrementar el interés y la motivación
- Presentar la visión preliminar de la lección

Es significativa que las estrategias didácticas posean estas características, ya que se apoyarán con la motivación de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés. Asimismo, si la estrategia tiene un buen inicio, quizás se tramita al desarrollo y la cierra de tal actividad, lo cual permitirá una buena enseñanza y por ende la comunicación efectiva del idioma inglés.

En segundo lugar, Alfonso (2003)

sostiene que en el momento del desarrollo de la estrategia es transcendental considerarse cuatro aspectos, los cuales incluyen:

- Procesar la nueva información y sus ejemplos
- Focalizar la atención
- Utilizar estrategias de aprendizaje
- Practicar

En este momento los estudiantes tienen que utilizar su habilidad cognitiva, ya que se requiere un proceso de atención cuidadosa. Es relevante que el docente y los estudiantes sigan con el mismo nivel de motivación en cada momento de la estrategia. Esto con la finalidad de que los estudiantes se dan importancia a la estrategia didáctica emplean en el aula del docente, lo cual permitirá la oportunidad para que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa en el idioma.

En tercer lugar, Alfonso (2003) plantea que el momento del cierre es imprescindible, ya que hay que establecer un vínculo entre el inicio y el desarrollo de las estrategias didácticas. A este respecto, dicho autor considera tres elementos principales del cierre de las didácticas. Estos incluyen:

- Revisar y resumir la lección
- Transferir el aprendizaje
- Re motivar y cerrar
- Proponer enlaces

Para establecer si las estrategias didácticas han cumplido con su objetivo de la enseñanza en los momentos el docente tiene que dar indicaciones específicas en este proceso. Así pues, los estudiantes pondrán en prácticas lo que han aprendido y demostrarán su competencia del idioma extranjero. Basta señalar que, en una clase, una estrategia didáctica puede cubrir los tres momentos. Esto implica, preparación adecuada y flexibilidad del docente para llevar a cabo este proceso con eficiencia en el aula.

Por lo que se refiere a las habilidades comunicativas, Fundora y Llerena (2018) sostienen que es una necesidad que todo usuario de una lengua domine las cuatro habilidades (expresión oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura y expresión escrita) para comunicarse con eficacia en las diversas situaciones de la vida cotidiana. Por ello, hay que proporcionar a cada habilidad el nivel de importancia que requiere para que el alumno las desarrolle y potencie con efectividad.

En la actualidad, para hacer uso de un idioma de manera efectiva (sea español, inglés o cualquier otro), el estudiante tiene que desarrollar las habilidades comunicativas, esto le permitirá al estudiante ser más fluido en su comunicación. Esas cuatro habilidades mencionadas se consideran fundamentales y, por ende, todas deben tratarse con la misma jerarquía cuando se enseña el idioma inglés. Así que, se considera pertinente buscar estrategias didácticas que favorezcan tales habilidades.

Expresión oral. En primer lugar, Abad (2014), Athiemoolam (2004), Correa

(2015), Forster (2006), Gualpa (2016), Horn (2007), Mayo (2017), Muñoz (2016), Mvou (2011), Reyes, Pellón y Ramos (2016), Romero y Bernal (2012), Toscano-Fuentes y Fonseca (2012) han tratado de demostrar cómo las diversas estrategias didácticas pueden ayudar o fomentar la expresión oral en el idioma extranjero. Martínez (2002) señala que “por buen hablante se cataloga a alguien que es un buen emisor de cuantos signos puedan ser utilizados para transmitir información y que puedan ser interpretados por un receptor al que ha de tener muy en cuenta” (p. 59). Por consiguiente, es preciso comprender el contexto del idioma para poder lograr la comunicación con fluidez.

La mayoría de las personas estudia un idioma con el objetivo principal de hablarlo. Además, hablar un idioma proporciona un cierto nivel de logro, a pesar de que no se hayan desarrollado el resto de las habilidades comunicativas de manera efectiva. Al respecto, García (2012) explica que, si no se alcanza la meta de comprenderse uno al otro, entonces sería muy importante trabajar aún más la expresión oral. De esta manera, poder hablar un idioma es una misión por cumplir y hay una estrategia que puede facilitar este proceso: la dramatización.

De acuerdo con algunos estudios que se han llevado a cabo, una de las estrategias didácticas que más se han implementado es el uso de la dramatización. Los autores Abad (2014), Athiemoolam (2004), Cameto, Sánchez

y Yanes (2008), Muñoz (2016), Torres (2017) y Velilla (2014) han comentado y explicado los efectos positivos de la dramatización esta práctica dentro del aula del idioma inglés, que se podrían resumir como sigue:

- Desarrollo de la expresión oral
- Posibilidad de que los estudiantes asuman riesgos con el idioma inglés
- Incremento de la motivación de los estudiantes
- Práctica del idioma inglés dentro de un contexto de forma espontánea
- Desarrollo integral de los estudiantes en el idioma inglés
- Reproducción de la competencia comunicativa
- Desarrollo de la creatividad
- Promoción del trabajo cooperativo
- Posibilidad de desarrollar la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión de lectura.

Hay que hacer notar que las características de la dramatización que apuntan los autores son etapas a seguir para desarrollar la expresión oral. Cabe mencionar que el alumno, al desarrollar la creatividad, demuestra la habilidad de trabajar con sus compañeros. Además, esto promueve el interés y la motivación del estudiante lo cual permite que pueda reproducir el idioma inglés de una manera expresiva y adecuada. Al aprender inglés, es relevante que los alumnos sigan estas etapas que guían el proceso que permite

el desarrollo de la expresión oral en este idioma.

La estrategia de la dramatización puede satisfacer eficazmente los requisitos de la competencia comunicativa, lo cual permite que en una clase de inglés se aborden, practiquen e integren la expresión oral, la comprensión auditiva, la comprensión de lectura y la expresión escrita. De igual manera, la dramatización puede fomentar y mantener la motivación, la atención y enriquecer la experiencia del idioma en los estudiantes.

Ahora bien, Correa (2015) detalla que el programa *Skype* puede influir positivamente, pues promueve la expresión oral de los estudiantes de lengua extranjera, especialmente con fines de interacción social y refuerzo oral, tanto de los contenidos de clase como la fluidez en el lenguaje fuera del contexto escolar. Es importante deducir que esta estrategia fortalece la expresión oral, pero le faltaría el desarrollo de la expresión auditiva, comprensión de lectura y expresión escrita. Lo que se puede inferir es que, con esta actividad, el programa *Skype*, no se cumple con los requerimientos del docente, ya que es necesario que el maestro busque otras actividades para complementar las otras habilidades comunicativas y cumplir con los objetivos de que la clase de inglés se convierta en una clase completamente comunicativa.

Comprensión auditiva. En segundo lugar, Ávila (2015), Horn (2007), Osejo (2009) y Talaván (2006) analizan

estrategias para desarrollar la comprensión auditiva. Esta es una habilidad cardinal que nos permite obtener información significativa tanto para la reproducción de un idioma como para el aprendizaje del mismo. Si los estudiantes tienen la capacidad de entender el idioma, su capacidad para comunicarse mejorará y como resultado podrán desarrollar con mayor facilidad las otras tres habilidades comunicativas.

Cubillo, Keith y Salas (2005) afirman que “al planear actividades de comprensión auditiva, se debe tomar en cuenta la secuencia o las etapas que guíen a los estudiantes hacia el desarrollo de esta habilidad. Estas etapas son pre-escucha, durante la escucha y después de la escucha” (p. 15). Hay que hacer notar la importancia del desarrollo de las tres etapas para la comprensión auditiva. La etapa de *pre-escucha* es la preparación para que los estudiantes escuchen y sean motivados en lo que están escuchando. Luego, *durante la escucha* significa que los estudiantes internalizan la información que escuchan. Finalmente, la etapa *posterior a la escucha* permite que los estudiantes interpreten o produzcan lo que han internalizado para

escribirlo o hablarlo.

Para desarrollar la comprensión auditiva, Ávila (2015), Horn (2007), Osejo (2009) y Talaván (2006) plantean algunas estrategias didácticas. Hay que considerar que algunas de las estrategias que destacan para mejorar la comprensión auditiva son la música y el material audiovisual-subtitulado. Sobre la didáctica musical, Horn (2007) afirma que facilita principalmente la comprensión auditiva, y los aspectos de vocabulario y pronunciación, aunque no otorga prioridad al desarrollo de las habilidades comunicativas. Se ha observado que, por medio de esta estrategia didáctica, con la repetición se estimula la comprensión auditiva y se facilita la creación de la competencia musical del estudiante. Asimismo, Bernal y Calvo (2004), Duarte, Tinjacá y Carrero (2012), Forster (2006) y Toscano-Fuentes y Fonseca (2012) han investigado sobre el uso de la música en el aula de inglés y han enumerado algunos aspectos que respaldan el uso de esta estrategia (ver tabla 1).

Tabla 1. Uso de la música en el aula de inglés.

Uso	Efecto
La música para enriquecer el vocabulario	Estimula el despertar del placer de la comprensión auditiva
La música para interpretar canciones populares inglesas	Realiza experiencias motivadoras
La música posee tres modos de expresión: vocal, gestual y escrita	Facilita la acentuación y pronunciación de la oración

Fuente: Elaboración propia a partir de Bernal y Calvo, (2004), Duarte, Tinjacá y Carrero (2012), Forster (2006) y Toscano-Fuentes y Fonseca (2012).

De igual forma, el material audiovisual-subtitulado es otra estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la comprensión auditiva, la cual facilita una oportunidad para que haya aprendizaje de una manera creativa. Asimismo, Ávila (2015), Osejo (2009) y Talaván (2006) y plantean algunos beneficios del material audiovisual-subtitulado en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. Estos son:

- Mejorar la comprensión auditiva
- Motivar a los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés
- Contribuir a la enseñanza y aprendizaje de temas relacionados con otras asignaturas que también se dictan en inglés
- Aprovechar el interés y el tiempo que dedican los alumnos a ver la televisión
- Fortalecer el nivel de concentración en el alumno.

Al analizar estos aspectos, es evidente que el uso de la música y el material audiovisual subtitulado, como estrategias didácticas, fomentan el desarrollo de la comprensión auditiva a un buen nivel. Además, se fortalecen el vocabulario de la lengua y muchos aspectos lingüísticos en el aprendizaje del idioma inglés. Del mismo modo, Ávila (2015) considera pertinente mencionar que para la mejora de la comprensión auditiva es significativo que los alumnos sean capaces de realizar diversas actividades que les resulten agradables. Por ello, señala este investigador que ver televisión o cine en la versión original de audio, pero con subtítulos, es un ejercicio

relevante para el aprendizaje del inglés.

Comprensión de lectura. En tercer lugar, Cartijo (2014), Cedeño y Flores (2016) y Hernández (2005) identifican dos estrategias que facilitan el desarrollo de la comprensión de lectura en el proceso enseñanza aprendizaje del idioma inglés: el mapa mental y el cuento (*storytelling*). Cedeño y Flores (2016) y Hernández (2005) puntualizan que el mapa mental requiere del desarrollo de la capacidad cognitiva, ya que el proceso mental es de suma importancia. En el caso del mapa mental, Buzan (2002) y Peña (2002) señalan que esta estrategia permite que el alumno piense y organice la información para que esos procesos le favorezcan un aprendizaje significativo.

En efecto, el pensamiento y la organización de la información fortalecen la comprensión de lectura. No obstante, Villalobos (2007) apunta que, para desarrollar la comprensión de lectura con el mapa mental en la clase, es relevante la motivación y el entrenamiento de los alumnos para que la estrategia potencie un aprendizaje efectivo en la expresión escrita. En este caso, en el aprendizaje del idioma inglés es necesario que el estudiante analice el texto para tener mayor comprensión y la capacidad de identificar más vocabulario.

Asimismo, Cartijo (2014), afirma que para fomentar la comprensión de lectura con el cuento (*storytelling*) en el aula de inglés, es significativa la participación y motivación de los estudiantes. Con esto, se favorece el desarrollo de la comprensión de lectura.

Hay que notar que con la estrategia del cuento los estudiantes no sólo desarrollan la comprensión de lectura, sino también desarrollan el vocabulario y en el idioma y además tener en cuenta la cultura de los anglohablantes.

En otras palabras, para facilitar la comprensión total del texto y, en consecuencia, desarrollar la comprensión de lectura, debe existir la capacidad de analizar el escrito. Así es que los estudiantes tienen que comprender el vocabulario, las oraciones en el contexto y la idea principal del tema que se está presentando. Esto es esencial porque si no comprenden lo que están leyendo, entonces no han desarrollado la habilidad de la comprensión de lectura.

En consecuencia, la comprensión de lectura es significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma. Asimismo, ayuda a conocer más de la cultura de los hablantes de ese idioma, amplía el vocabulario y da al estudiante la confianza que se requiere para comunicarse tanto de forma oral como escrita en

el idioma que se está aprendiendo. Aprender el idioma no sólo consiste en recordar el vocabulario, también es necesario practicar y dedicarle tiempo para identificar las estrategias que nos apoyen a mejorar, en específico para tener una competencia comunicativa en inglés.

Expresión escrita. En último término, se presenta la cuarta habilidad. La revisión de la literatura —hasta la fecha presente— ha permitido identificar que son escasas las investigaciones que favorecen el desarrollo de la expresión escrita en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como idioma extranjero. Hay que destacar que algunos trabajos exponen una actividad para potenciar tal habilidad: la técnica de la dramatización y la técnica del aprendizaje cooperativo.

Así, Castro, Cortés y Hernández (2008) y Caicedo (2016) señalan algunos beneficios de la dramatización y el aprendizaje cooperativo para favorecer la expresión escrita en el aula de inglés. Entre estos destacan la creatividad, el trabajo grupal y el aprendizaje autónomo (tabla 2).

Tabla 2. Uso de la dramatización para desarrollar la expresión escrita en el aula de inglés.

Uso	Efecto
La dramatización para facilitar la creatividad	Estimula el despertar y la creatividad de los alumnos
La dramatización para fomentar el trabajo grupal	Realiza experiencias entre pares y se puede aprender de cada uno
La dramatización para aumentar el autoestima del alumno y su enriquecimiento personal	Facilita el aprendizaje autónomo del alumno, así que desarrolla la expresión escrita

Fuente: Elaboración propia a partir de Castro, Cortés y Hernández (2008).

La habilidad de producir en un texto lo que se ha comprendido significa que se ha desarrollado la habilidad comunicativa de la expresión escrita (Cassany, 2009). Es por ello que a menudo los estudiantes se quejan de que no pueden escribir, lo cual significa que no pueden producir textos en inglés.

Cuando se desarrolla la habilidad de la expresión escrita, esta produce un mensaje específico y se utiliza el sistema lingüístico correctamente. Es importante señalar que, al escribir, los estudiantes pueden practicar sus habilidades comunicativas del idioma extranjero. Al hacerlo, desarrollan las estructuras de la lengua, la gramática y el vocabulario, de tal forma que, al escribir, los estudiantes pueden relacionar otras frases y palabras que pueden ayudarles a comunicarse con fluidez.

Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa integral

Silva (2006) afirma que las canciones de música como recurso didáctico no sólo fomentan la expresión oral, lo cual en varios casos significa que el alumno mejore su habilidad de pronunciar palabras en inglés sino algo holístico. Esto permitirá el desarrollo de la dimensión lingüística, psicolingüística, sociolingüística y la cultura. Aun se demuestra una falta en las otras dimensiones (discursiva y estratégica como señalan autores como Canale y Swain (1980) y Canale (1983) sin embargo hay un intento desarrollo cierto aspecto la competencia comunicativa de los estudiantes universitario. Clapsadle (2014) puntualiza que la estrategia de poesía

tiene la potencial fomentar las cuatro habilidades comunicativas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión de la lectura). Además, se desarrolla la competencia cultural del idioma. Sin embargo, él argumenta que los estudiantes utilizan la poesía en su propio idioma, pero pocas veces aplica esta estrategia al idioma extranjero.

González –Ramos, Rentería – Soto, y Uranga- Alvidrez (2016) plantean que, con la estrategia de actividad lúdica, lo cual significa una combinación de varias otras estrategias es relevante motivar a los estudiantes, primeramente, luego desarrollar las habilidades comunicativas. Mismos autores advierten que al desarrollar el interés de los estudiantes se puede promover las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa, interculturalidad, aspecto gramático y su habilidad de actuar y participar con eficaz en el idioma inglés. Abad (2014) puntualiza que la técnica de la dramatización promueve la competencia comunicativa, ya que es una actividad integral lo cual permite que los estudiantes sean competentes en el idioma inglés. Nur (2016) arguye que a veces las estrategias utilizadas por los maestros de un idioma extranjero faltan creatividad y son monótonas. Esto hace que los estudiantes se desmotiven en la clase de idioma inglés.

Para promover la competencia comunicativa en los estudiantes el docente tiene que manejar estrategias

que sean creativas y de interés a los estudiantes. La tarea docente es buscar estrategias, las cuales fomentarán las habilidades comunicativas, además ellas promoverán las dimensiones de la competencia comunicativa. Además, hay que identificar cuales estrategias son adecuadas para su grupo, lo cual significa que el docente tiene la responsabilidad conocer a sus estudiantes. Esto permite que el docente adapte a las estrategias didácticas en el aula de inglés para que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa. En relación a lo anterior, González –Ramos, Rentería –Soto, y Uranga- Alvírez (2016) sostienen que, para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, hay que considerarse la necesidad de los alumnos. Esto significa que el docente del idioma inglés tiene que darse cuenta que la competencia comunicativa se logra introduciendo a los estudiantes las estrategias didácticas relevantes.

De las investigaciones encontradas de la revisión de literatura, hay pocos estudios hasta la fecha que han investigados sobre el uso de los tics y el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma extranjero (Correa,2015, Romana, 2015). Así que, será relevante que los docentes del idioma inglés enfatizan el uso de los tics en el aula del idioma. Esto con la finalidad de fomentar la competencia comunicativa del idioma. Correa (2015) apunta que con la técnica de *Skype* se utiliza como una didáctica de mejorar la comprensión auditiva. Además, se puede aplicar a varios aspectos de la competencia comunicativa. Esto depende mucho en el enfoque de la

clase y los objetivos principales que el docente desea lograr en el salón de inglés.

De igual manera, es importante que el docente incorpora otras actividades que incluyen el uso de la tecnología, como: el uso de video de youtube, el facebook, y whatsapp. Hay que tomar en cuenta que una estrategia tiene la potencial desarrollar la competencia comunicativa integral (Ver figura 3) en el aula de inglés. Esto depende de la creatividad y flexibilidad del maestro y el interés que demuestra los estudiantes en el aula.

Como señala Alfonso (2003) existe tres momentos de la estrategia (inicio, desarrollo, cierre). En cada de este momento hay la posibilidad de desarrollar uno o más de la dimensión comunicativa o habilidades comunicativas. Así que, las estrategias didácticas son relevantes en fomentar la competencia comunicativa integral en el aula de inglés. La selección y aplicación de las estrategias didácticas dependen mucho en el docente, ya que eso depende lo que el maestro considera como estrategias amplias y pertinentes para la clase. Es responsabilidad del docente utilizar las estrategias didácticas para que ayude a trabajar la comunicación efectiva del idioma, como un audio sobre la cultura inglesa.

Figura 3. Uso del video Youtube para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiante de primer año de secundaria

	<i>Inicio</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Cierre</i>
Comprensión auditiva	Para activar la atención de los alumnos el docente puede presentar un video de Youtube sobre varias ocupaciones en inglés.	Los estudiantes identificarán las ocupaciones en inglés que se presenta el uso de la tecnología. Tiene un efecto positivo en la dinámica y atmósfera del aula, facilitando así la formación de un grupo que aprende juntos.	Los estudiantes practicarán con sus compañeros para desarrollar su comprensión auditiva.
Exposición oral	Los estudiantes escucharán el video de Youtube con el propósito de mejorar la fluidez y pronunciación en el idioma	Los estudiantes discutirán sobre los aspectos culturales de las diferentes ocupaciones y lugares de trabajo. Se mejora su vocabulario. Se relacionarán vocabulario en español con vocabulario en inglés.	Los estudiantes compartirán su trabajo ideal con sus compañeros. Contextualizar completamente el lenguaje.

Comprensión de lectura	Los estudiantes leen las palabras del video. Eso para incrementar el interés y la motivación. Se presentará una visión preliminar de la lección	Incorporarán más materiales sobre ocupaciones (periódico, revista, texto, etc) en donde los estudiantes pueden leer y identificar varias ocupaciones.	Presentarán una lista de las ocupaciones que han encontrado de las materiales
Expresión escrita	Los estudiantes escribirán todas las ocupaciones que han escuchado. Además, identificarán las ocupaciones a través de un crucigrama. La motivación también se fomenta y sostiene a través de la variedad y la expectativa generada por las actividades.	Revisar y resumir la lección sobre las ocupaciones Los estudiantes transferirán el aprendizaje por crear y presentar una canción sobre las ocupaciones en inglés y la presenta a sus compañeros.	Los estudiantes grabarán su presentación para crear su propio Youtube video en inglés. Esto fomentará un estilo de aprendizaje abierto y exploratorio en el que la creatividad y la imaginación tienen posibilidades de desarrollarse. el aprendizaje efectivo.

Fuente: Elaboración propia apartir de Youtube video jobs and occupations in English (with examples) - Profession vs Professional - Vocabulary about jobs

Conclusión

Las TICs tienen funciones múltiples en el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que se promueven las cuatro habilidades comunicativas y, además otras dimensiones de la competencia comunicativa. El docente debe utilizar las Tics en la enseñanza de un idioma extranjero para hacer la clase

más práctica. Con el uso de los tics los estudiantes pueden conectarse con el mundo global con el fin de sensibilizarse con otras personas de otras culturas. Hay que tomar en cuenta que varias estudiantes quizás nunca tengan la oportunidad de dejar a su país así que con las Tics se

promueve este conocimiento que fortalece la competencia comunicativa del idioma.

La experiencia profesional y la revisión de las investigaciones recientes nos dictan que la competencia comunicativa representa gran interés para los educadores del idioma inglés. Para que la competencia comunicativa se facilite, es de suma importancia que el maestro busque y adapte estrategias y técnicas de enseñanza a utilizar dentro del aula. Para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa integral del idioma inglés, resulta conveniente aplicar diversas estrategias didácticas. Estas tienen que estar enfocadas en estimular el interés de los alumnos hacia el idioma. Así que, el maestro tiene la oportunidad de usar esta estrategia en el aula para que se favorezca una enseñanza efectiva.

Se puede comentar que las estrategias didácticas no sólo mejoran las habilidades comunicativas, sino que facilitan una vinculación con el mundo real. Al planear las lecciones para los alumnos, es responsabilidad del maestro crear actividades que tengan una relación pedagógica definida con el uso del idioma inglés fuera del aula (Díaz, 2017). Bajo esta perspectiva, al relacionar las actividades con la vida cotidiana se aumenta la motivación del alumno. Por lo tanto, es

importante que los docentes del idioma inglés encuentren varias estrategias que satisfagan las necesidades de sus estudiantes.

Las instituciones que imparten inglés como lengua extranjera están haciendo un esfuerzo para que los alumnos obtengan un buen nivel de competencia comunicativa del idioma, ya que hay la necesidad de tener estudiantes competentes en un idioma extranjero para cumplir la tarea del mundo globalizado. Asimismo, hay que generar más ambientes para que el alumno practique el idioma dentro y fuera del aula de inglés como estrategias que sean multifuncionales y que pueden desarrollar las cuatro habilidades comunicativas por medio de una sola actividad. El presente artículo, a manera de conclusión, abre un espacio para discutir en el futuro nuevas aportaciones sobre el tema de las estrategias de enseñanza del idioma inglés, como lengua extranjera, y evaluar dichas propuestas y su trascendencia en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Notas

(1) Licenciada en Educación por la Universidad de las Antillas, Jamaica. Maestra en Psicología Aplicada por la Universidad Autónoma de Colima, México. Actualmente realiza estudios de doctorado en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Mi correo electrónico es fiogeo24@yahoo.com

Referencias bibliográficas

- Abad, B. (2014). *El juego dramático en el aula de inglés de educación primaria* (tesis de licenciatura). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream>
- Alfonzon, A. (2003). Estrategias instruccionales. Recuperado de http://estrategias2010.webnode.es/estrategias_instruccionales_alfonso.
- Athiemooram, L. (2004). *Drama in education and its effectiveness in English second/foreign language classes*. Recuperado de www.journals.mymia.org/index.php/MJLL/article/view/76
- Ávila, M. (2015). *Mejora de la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua mediante material audiovisual* (tesis doctoral). Recuperado de <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/2363>
- Bernal, J. y Calvo, L. (2004). *Didáctica de la música, la voz y sus recursos. Repertorio de canciones y melodías para la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Bowen, A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. Recuperado de doi:10.3316/QRJ0902027
- Buzan, T. (2002). *Cómo crear mapas mentales*. Madrid: Ediciones Urano (2004, de la traducción de Giovanna Cuccia).
- Cameto, S., Sánchez, A. y Yanes, M. (2008). *Halloween drama contest: a didactic approach to english language teaching in a non-bilingual school*. Recuperado de <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/89>
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. London: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas. *Lingüística Aplicada*, 1. 1-47.
- Cárdenas, I. (2000). *Propuesta para planear estrategias didácticas en el proceso enseñanza aprendizaje* (tesis de maestría). Recuperado de <https://cd.dgb.uanl.mx/bitstream/maestriahandle/201504211/.../17322.pdf?>
- Cartijo, C. (2014). *El storytelling como recurso didáctico en el aula de inglés*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7791/tfg-?sequence=1>
- Cassany, D. (2009). *La composición escrita en España*. Recuperado de https://www.researchgate.net/.../242094377_La_composicion_escrit...
- Castro, M., Cortés, J. y Hernández, P. (2008). *Juego dramático como estrategia didáctica que facilita el proceso de producción de textos en los estudiantes del grado quinto de la Fundación Nueva Granada*. Recuperado de biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/Bdigital/42872.pdf
- Cedeño, L y Flores, A. (2016). *Estrategias que potencializan la lectura en el aprendizaje del idioma inglés*. Recuperado de <https://dialnet.uvrioja.es/descarga/articulo/6118748.pdf>

Caicedo, P. (2016). Incidencia del aprendizaje cooperativo en el avance de adolescentes en la escritura en inglés. *Revista PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, vol. 18, no.1, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169243571003>

Clapsadle, C. (2014). Poetic research in the second language classroom (tesis de maestría). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/dfd3/9645adc122f766a6d8e64ac2f70420f95fba.pdf>

Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 71-92. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200004>

Correa, Y. (2015). *Skype conference calls: A way to promote speaking skills in the teaching and learning of English*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1051532>

Cubillo, P., Keith, R. y Salas, M. (2005). *La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades*. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750107

Díaz, G. (2017). *Lenguas extranjeras: la enseñanza de lenguas extranjeras: apuntes, aportes y debates*. Uruguay: Santillana.

Díaz-Barriga, F y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (una interpretación constructivista)*. México: McGraw-Hill.

Duarte, M., Tinjacá, M. y Carrero, M. (2012). *Using songs to encourage sixth graders to develop english-speaking skills*. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/29053>

Flores et al., (2017). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios. Recuperado de http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS.pdf

Forster, E. (2006). The value of songs and chants for young learners. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idioma*, 16, 63-68. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/1201>

Fundora, D. y Llerena, O. (2018). *Características de las habilidades comunicativas en idioma inglés en estudiantes del curso introductorio de lengua inglesa*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/326191704_caracteristic...

García, D. (2012). *Comunicación oral y escrita*. Recuperado de www.aliat.org.mx/.../Axiologicas/Comunicacion_oral_y_escrita.pdf

Gatica, A. (2017). *Effectively teaching a second language: principles and practices. Graduate Plan B and other Reports 922*. Recuperado de <http://digitalcommons.usu.edu/gradreports/922>

González-Ramos, G., Rentería-Soto, D y Uranga-Alvídrez, M. (2016). *Estrategias didácticas para desarrollar el interés y el aprendizaje de una segunda lengua extranjera*. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/Resumenes/Abstract_46148194013_2

Gualpa, M. (2016). *La dramatización en el aula en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés de los estudiantes de octavos años de educación básica general del colegio nacional Santiago de Guayaquil de la ciudad de Quito, durante el periodo lectivo 2015-2016* (tesis de licenciatura). Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/8891>

Hernández, M. (2005). *Estrategias didácticas para la comprensión de textos en inglés con los alumnos del tercer grado de educación secundaria*. Recuperado de 200.23.113.51/pdf/21997.pdf

Horn, C. (2007). *English second language learners: Using music to enhance the listening abilities of grade ones* (tesis de maestría). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10500/2254>

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J. B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293.

Martínez, J. (2002). La expresión oral. *Contexto Educativo*, 5, 57-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498271.pdf>

Mayo, J. (2017) *El aprendizaje del inglés como segunda lengua a través de la literatura infantil y el juego dramático en educación primaria* (tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=107966>

Muñoz, L. (2016). *Uso de estrategias de dramatización para mejorar la expresión oral en niños de tres años en institución educativa pública* (tesis de licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/528>.

Mvou, P. (2011). "La dramatización como motivadora en clase de Ele en Gabón". En Y. Morimoto, Ma. Pavón y R. Santamaría (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Memorias del XXV Congreso Internacional de ASELE, 691-703.

Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/.../25_0691.pdf

Nur, U. (2016). *Classroom techniques used in the teaching of english based on curriculum 2013: a naturalistic study at state junior high school of Sawit 1 Boyolali*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org> >

Osejo, S. (2009). *Implementación del closed capitón y/o subtítulos para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera* (tesis de licenciatura). Bogotá: Pontificia Universidad. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis266.pdf>

Peña, A. (2002). *Aprender con mapas mentales: Una estrategia para pensar y estudiar*. Educación Hoy. Narcea.

Romana, Y. (2015). Skype conference calls: A way to promote speaking skills in the teaching and Learning of English. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169233378010>

Reyes, M., Pellón, R. y Ramos, R. (2016). El dominó didáctico en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y su aplicación técnica. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15 (1), 113-122. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.

oa?id=180444213013

Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. EUA: Cambridge University Press.

Romero, M. y Bernal, L. (2012). *Using songs to encourage sixth graders to develop English speaking skills*. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/29053>

Silva, M. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico* (tesis de Doctorado). Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16853805.pdf>

Sprachcaffe. (2017) *¿Por qué estudiar inglés?* España. Recuperado de <http://www.sprachcaffe.com/espanol/porque-estudiar-ingles.htm>

Talaván, N. (2006). *Using subtitles to enhance foreign language*. *Revista Internacional de Didácticas de las Lenguas*, 41-52. Recuperado de dialnet.unirioja.es

Torres, J. (2017). Teatro español/inglés para enseñanza secundaria y universitaria. (AUCE). *Revista de Filología y su Didáctica*, 27, 407-417. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce_27/cauce2719pdf.

Toscano-Fuentes, C. y Fonseca, M. (2012). *La música como herramienta acilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/.../1/La_musica_como_herramienta_facilitadora_.pdf

Velilla, B. (2014). *El juego dramático en el aula de inglés de educación primaria*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7920/1/TFG-0%20261.pdf>

Villalobos, J. (2007). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje para una apropiación significativa de las lenguas extranjeras*. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.

Todos saben más que yo: una interpretación de las creencias de los estudiantes en torno al aprendizaje de la Pronunciación en la Formación del profesorado universitario de inglés. Everybody else knows more than I do: interpreting students' beliefs regarding pronunciation learning at an English Teachers' Training College

María Laura Sordelli¹, Susana Luisa Chiatti²

Resumen

Tal como lo indica Ellis (2008), es necesario que el docente averigüe acerca de las creencias de sus alumnos y que los ayude a tomar consciencia de sus propias creencias y a evaluarlas, dado que las creencias tienen influencia sobre las acciones de los estudiantes al aprender un idioma extranjero. Horwitz (1988) define este tipo de creencias como nociones pre-concebidas sobre el aprendizaje de un idioma. Los objetivos del presente trabajo son analizar e interpretar las creencias de 3 (tres) alumnxs en torno a sus procesos de aprendizaje de la pronunciación en el contexto del profesorado universitario de inglés empleando un enfoque metodológico interpretativo. Se recolectaron entradas de los diarios de clase durante un cuatrimestre acerca de las creencias de 27 alumnos sobre el aprendizaje de distintas temáticas vinculadas al aprendizaje de la pronunciación. Se eligieron tres alumnxs de manera aleatoria, quienes exhibieron

Summary

As Ellis (2008) points out, it is necessary for the teacher to find out about students' beliefs. The teacher should also help them to become aware of their own beliefs and assess them, as these influence students' actions when learning a foreign language. Horwitz (1988) defines students' beliefs as preconceived ideas concerning learning a foreign language. The aim of the present article is to analyse and interpret the beliefs of 3 (three) students regarding their pronunciation learning process by means of an interpretative approach. Classroom diary entries about different aspects of pronunciation learning were collected on a weekly basis. The profiles of all three students concerning beliefs proved to be substantially different from each other. It is very important for the teacher to be aware of students' beliefs so as to discuss and clarify wrong beliefs

perfiles totalmente diferentes mediante sus diarios. Es de suma importancia para el profesor estar familiarizado con este tipo de creencias para desmitificar y aclarar los supuestos incorrectos en clase, así como compartir con el resto del curso aquellas creencias que por ser innovadoras resultan enriquecedoras para el aprendizaje. Es necesario implementar tareas meta-cognitivas que fomenten la introspección tales como la escritura del diario de clase, con el propósito de desarrollar la toma de conciencia (*awareness*) y de esta manera lograr una actitud más auto-crítica con respecto al accionar vinculado al propio aprendizaje.

Palabras Clave: Formación del profesorado de inglés; creencias del alumno-aprendizaje de la pronunciación; metodología narrativa

together with his students. It also seems necessary to be able to share those beliefs which are innovative and enriching for pronunciation learning. It seems beneficial to implement meta-cognitive tasks which foster introspection such as journal writing so as to develop awareness and have a more critical view concerning one's attitude towards pronunciation learning. Journal writing allows students to put into words beliefs concerning pronunciation learning which belong to the subconscious mind, thoughts that may otherwise remain in the unconscious domain.

Keywords: Teacher training-students' beliefs; pronunciation learning-narrative research

Fecha de Recepción: 28/09/2019 Primera Evaluación: 10/12/2019 Segunda Evaluación: 04/02/2020 Fecha de Aceptación: 05/03/2020

Introducción

En el contexto de formación del profesorado, el docente posee limitadas herramientas para conocer las perspectivas del alumno en torno a su proceso de aprendizaje. Como lo plantea Horwitz (1985), la mayoría de las veces el maestro debe depender de evaluaciones informales sobre las creencias de sus alumnos, guardando en su mente secciones de charlas personales o fragmentos de discusiones privadas. La identificación de las creencias de los alumnos es un punto de partida conveniente para comenzar a escuchar a nuestros alumnos y obtener información valiosa. Coincidimos con la definición amplia de Horwitz (1988) sobre este concepto, ya que la autora las define como nociones preconcebidas sobre el aprendizaje de un idioma extranjero. Para Van Schoor (2010), la utilidad de dicha definición yace en que nos permite tratar no sólo con los aspectos afectivos sino también con el lado cognitivo de las creencias.

Numerosos investigadores han sugerido que las creencias preconcebidas sobre el aprendizaje de un idioma afectarían el modo en el que los alumnos utilizan las estrategias de aprendizaje y aprenden un segundo idioma (Abraham and Vann 1987; Horwitz 1987, 1988; Wenden 1986a, 1987 en Yang 1999). En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, Richardson 2006 (en Van Schoor 2010), afirma que las creencias son entendidos, premisas o preposiciones sostenidas psicológicamente que el sujeto considera verdaderas. Arnold 1999 (en Van Schoor 2010) define a las creencias como filtros de la realidad, mientras que para Horowitz (1988 en Van Schoor

2010) las creencias del alumno en una situación de aprendizaje de un idioma son nociones preconcebidas sobre el aprendizaje de un idioma. Barcelos (2003) destaca la naturaleza compleja y paradójica de estas creencias, lo que las hace difíciles de describir. Wenden (1998) señala que las creencias aluden a entendimientos individuales y subjetivos y verdades personales.

Las creencias de los alumnos no deberían ser ignoradas por los docentes ya que son propensas a aumentar la comprensión del maestro en torno al modo en el que los alumnos encarar las tareas (Horwitz 1988). Además, las creencias tienen la capacidad de cambiar su accionar como alumnos (Horwitz 1999). Entender las creencias de los alumnos debería conducir al planeamiento de una instrucción apropiada del idioma (Horwitz 1999). Ellis (2008) sostiene que es necesario que el docente averigüe acerca de las creencias de sus alumnos y que los ayude a tomar consciencia de sus propias creencias y a evaluarlas, dado que las creencias tienen influencia sobre las acciones de los estudiantes al aprender un idioma extranjero.

No abundan en la literatura local o extranjera estudios sobre las creencias del alumno en la formación del profesorado de inglés, tampoco en torno a las creencias de los alumnos en cuanto al aprendizaje de la pronunciación. Asimismo, los enfoques exclusivamente interpretativos son escasos.

El ámbito del presente estudio es la

formación del profesorado universitario de inglés, más específicamente el contexto de la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I”, cuyo objetivo primordial es capacitar al alumno de primer año para que logre una pronunciación precisa de la lengua objeto (desde ahora LO), el inglés (variedad británica conocida como PR -pronunciación recibida- o IBG -Inglés británico general). Los objetivos del presente trabajo son el análisis y la interpretación de las creencias de los alumnos en torno a sus procesos de aprendizaje de cuestiones pertinentes a las temáticas de la asignatura empleando un enfoque metodológico interpretativo.

Dentro de la perspectiva normativa de la investigación en torno a las creencias sobre el aprendizaje de una LE, la recolección de datos se realiza mediante cuestionarios tipo Lickert seguida por un análisis empleando técnicas que pertenecen al paradigma cuantitativo. El instrumento más popular es el *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)* (Inventario de Creencias en torno al aprendizaje de un idioma), diseñado por Elaine Horwitz (1999). Recupera información acerca de las creencias relacionadas con temas tales como la dificultad de aprender un idioma, aptitudes personales para realizarlo, el proceso de aprendizaje de un idioma y la comunicación. Un segundo enfoque al estudio de las creencias es conocido como meta-cognitivo y deriva de teorías cognitivas que es enfocan en los saberes adquiridos del alumno sobre los humanos como estudiantes. Wenden (1999), quien define a las creencias como conocimiento meta-cognitivo, es uno de los principales referentes de este

enfoque. El procesamiento de los datos se lleva a cabo mayormente mediante el análisis de contenido de los informes retrospectivos del alumno durante entrevistas semi-estructuradas.

Los partidarios de la perspectiva contextual enfatizan el significado de factores externos tales como el contexto como determinantes para las creencias de los alumnos. Los datos son recogidos a través de diversos medios tales como las entrevistas, diarios de clase, auto-informes y video grabaciones, las cuales son principalmente procesadas empleando técnicas cualitativas. Barcelos (en Ellis 2008) afirma que este enfoque es superior dado que en vez de considerar a las creencias como un rasgo mental, tiene en cuenta la naturaleza de las creencias de estar basadas en la experiencia. El enfoque socio-cultural ha surgido como un brote de la perspectiva contextual (Barcelos 2011: 281). Un cuarto enfoque que no está muy difundido aún es conocido como análisis metafórico e involucra el análisis de las metáforas usadas por los alumnos para describir su aprendizaje y constituye una manera indirecta de identificar creencias (Ellis 2008).

Las técnicas de recolección y análisis de datos pertenecientes al paradigma cuantitativo son las normativas. Inclusive cuando los datos se recogen por medio de diarios o preguntas abiertas, son igualmente analizados por herramientas pertenecientes a una postura positivista. Existe un vacío de investigaciones sobre creencias de los alumnos acerca del aprendizaje de la pronunciación en la

formación del profesorado de inglés desde una perspectiva hermenéutica, la cual se discutirá más adelante.

En su tesis de maestría, Van Schoor (2010) exploró las creencias del aprendizaje de la pronunciación en alumnos de una universidad en Bélgica, recogiendo datos por medio de un cuestionario y entrevistas. Rotti & Barbeito (2013) indagaron acerca de las creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación en un grupo de alumnos de primer año en el profesorado de inglés de una universidad cordobesa de nuestro país. Se utilizó un diseño mixto que incluía un cuestionario semi-estructurado y preguntas abiertas. Mientras el cuestionario se analizó con la ayuda de un programa de estadística para las ciencias sociales, las respuestas fueron analizadas por medio de técnicas de análisis de contenido con el propósito de derivar categorías.

En 2014, Borges llevó a cabo una investigación que examinaba los efectos de las creencias sobre la pronunciación del inglés en desempeño fonológico en alumnos brasileños de inglés como lengua extranjera. Se utilizó una encuesta y un examen de desempeño oral para recoger datos, que fueron luego analizados utilizando análisis estadístico. El objetivo del trabajo de Chien (2014) fue el análisis de las narrativas de docentes de inglés de nivel primario en formación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación en Taiwan. Se solicitó a los alumnos escribir pasajes narrativos sobre cómo habían aprendido pronunciación y de qué modo habían superado sus principales obstáculos. Los datos fueron codificados,

categorizados y clasificados según los diferentes tópicos resultantes.

Mediante una encuesta piloto en línea, Yokomoto (2014) trabajó las creencias y expectativas sobre la pronunciación del inglés de alumnos universitarios de la Universidad de Rykkio en Japón. Los datos fueron analizados por conteos de frecuencia y puntajes medios. En un intento por evaluar las creencias de alumnos japoneses en torno al aprendizaje de la pronunciación de inglés como lengua extranjera, Tomaya (2015) utilizó una encuesta *BALLI* y un examen oral de pronunciación.

Dentro del existente paradigma cualitativo, y en especial dentro de la investigación sobre las creencias de los docentes, el uso de los diarios como instrumentos de recolección de información, es relativamente raro (Silverman 1997 en Debrelli 2011). Hay poca información sobre lo que los investigadores podrían encontrar durante un estudio de diarios y durante el análisis de la información provista por los mismos. Una de las principales razones por la cual se usan los diarios es para investigar asuntos que no son normalmente accesibles por medio de otros instrumentos como observaciones de clase u otros temas relacionados con emociones tales como sentimientos de los participantes que no podrían ser fácilmente obtenidos a través de entrevistas o cuestionarios (Borg 2006 en Debrelli 2011). En lo que respecta al análisis de los datos de los diarios personales, la información que existe

es aún más limitada. Existen muy pocos ejemplos de cómo la información obtenida a través de los diarios podría ser manejada, interpretada y analizada. La falta de información acerca de los diarios como instrumentos de recolección de datos hace que la investigación sobre creencias sea más compleja debido a la naturaleza emocional, oculta y no-enunciada de las creencias (Debreli 2011).

El giro narrativo en la investigación educativa

En los últimos años ha habido una importante orientación hacia la narrativa en el campo de la investigación educativa, lo cual se debe a que la narrativa es una capacidad básica del ser humano y por ende su rol en la educación es fundamental (McEwan & Egan 1998). Bolívar (2001) sostiene que la narrativa surgió en el ámbito de la investigación educativa en parte ante el fracaso de la racionalidad técnica para comprender las cualidades que genera la enseñanza porque ignoran las expresiones de lo cotidiano. Los relatos cumplen un papel importante en la comprensión del currículum, las prácticas docentes, los procesos de aprendizaje y la práctica de una enseñanza rica y sutil, por lo tanto parece necesario aprender más sobre la narrativa y su papel en la educación. Lo que es más, la narrativa es una herramienta fundamental utilizada por los docentes para comunicar y organizar los contenidos (Mc Ewan & Egan 1998).

Para Polkinghorne, la narrativa es la forma lingüística apropiada para mostrar la existencia humana como acción situada,

dado que agrupa eventos diversos, acontecimientos y acciones de las vidas humanas en procesos dirigidos a un objetivo y están temáticamente unificados. Así, la configuración narrativa en el análisis cualitativo, es el proceso que une e integra los acontecimientos en un todo organizado temporalmente. Cuando los acontecimientos son configurados o entramados, toman significado narrativo (Polkinghorne 1995). Bruner (1990 en Polkinghorne 1995) sostiene que la trama es la estructura narrativa mediante la cual los individuos entienden y describen relaciones entre los eventos y elecciones en sus vidas. Así, la trama configura eventos en un relato marcando el inicio y el fin del mismo, aplicando criterios para elegir eventos, ordenando eventos temporalmente hacia una conclusión y aclarando el significado de dichos eventos como parte del relato como un todo unificado. El relato expresa un tipo de conocimiento que describe la experiencia humana de modo que las acciones y acontecimientos contribuyen tanto de manera positiva como negativa para alcanzar ciertos objetivos. Este modo de conocimiento es muy diferente del conocimiento divulgado por la tradición científica occidental, la cual sostiene que la creación y transmisión del saber verdadero está asociado a un estilo discursivo lógico y formal (Polkinghorne 1995). Sin embargo, a mediados de los ochenta, Jerome Bruner afirmó que el conocimiento narrativo no es solo emoción emotiva, sino una especie legítima de conocimiento razonado. (Bruner 1985 en Polkinghorne

1995).

El resultado del análisis narrativo es una explicación retrospectiva, la cual configura eventos en una explicación de cómo, por ejemplo, por qué una clase fue exitosa, o por qué una persona eligió determinada carrera. El relato final debe ajustarse a los datos y al mismo tiempo traer orden y sentido que no es evidente en los datos por sí mismos. (Polkinghorne 1995). El paso final del análisis narrativo de los datos es la escritura del relato, pero el investigador no puede sencillamente recopilar o agregar los acontecimientos, sino que debe reunirlos en un todo sistémico, provisto por la trama, una especie de “pegamento” que conecta las partes. Luego, el investigador conecta los elementos de los datos entre sí y con el relato entramado (Polkinghorne 1995).

Aprendiendo pronunciación en “Fonética y Fonología Inglesa I”

La materia se dicta en el primer año del programa de estudios, es cuatrimestral y la carga horaria semanal es de 8 (dos) horas reloj. Se prepara al estudiante para escribir transcripciones y tomar dictados fonéticos además de darle una sólida formación en fonética articuladora. Uno de los principales objetivos es que el estudiante adquiera hábitos articulatorios adecuados para lograr una pronunciación precisa del inglés PR (modelo inglés británico conocido como Pronunciación Recibida) a nivel segmental (sonidos). Las 8 (ocho) horas reloj se distribuyen de la siguiente manera: 2 (dos) horas de clases teórico-prácticas con la profesora titular, 2 (dos) horas de clases teórico-prácticas con la profesora adjunta,

3 (tres) horas de clases prácticas con auxiliares y 1 (una) para práctica exclusiva de dicción en el laboratorio de idiomas.

Recolección y análisis de datos del *journal*

Durante el primer cuatrimestre de 2015 se recogieron datos mediante el diario de clase de 24 alumnos. El *journal* se escribió semanalmente durante todo el cuatrimestre, pero mientras algunos alumnos llegaron a producir 9 (nueve) entradas, otros sólo lograron 2 (dos) debido a que abandonaron la asignatura o la carrera, o desaprobaron. De los 24 alumnos que conformaron la comisión ese cuatrimestre, sólo se pudo trabajar con los diarios de 9 (nueve) alumnos, debido a que algunos de ellos no pudieron ser contactados y abandonaron la carrera, mientras que los autores de otros diarios no pudieron ser identificados dado que escribían bajo un seudónimo

El primer día de clases se les explicó a los alumnos en qué consistía el proyecto de investigación y todos estuvieron de acuerdo en participar, asimismo se les comunicó que su participación sería anónima, o sea no era necesario que firmaran con sus nombres verdaderos. Sin embargo, deberían hacerlo con un alias o un nombre de usuario para poder agrupar las entradas de manera cronológica o en caso que fuera necesario identificarlos de alguna manera para contactarse con alguno de ellos de ser

necesario. Cada semana se les asignaba una consigna sobre la cual escribir relacionada con sus creencias sobre el aprendizaje de los temas vistos en la semana en cuestión, los cuales fueron:

- Símbolos del AFI (Alfabeto Fonético Internacional) y uso del diccionario fonético

- Vocales del inglés PR (variedad de inglés británico usada como referencia de pronunciación conocida como Pronunciación Recibida)

- Reglas de pronunciación e inflexiones

- Formas débiles y fuertes, clasificación de consonantes

- Preparación para examen parcial

- Diptongos y vocales del inglés

- Comparación entre las vocales del español rioplatense y el inglés PR.

Se recolectaron datos de alrededor de 8 clases, durante algunas clases hubo parciales orales y escritos o paros, por lo cual no se escribieron diarios, o sea que se recolectaron datos de alrededor de dos meses. Se recibían hojas separadas de cada alumno cada clase con su nombre de usuario y luego se armó un *portfolio* de cada uno de ellos con el informe de cada clase. Se prefirió esta modalidad a llevar un diario en forma de libreta o cuaderno para evitar perder informes en caso de olvido o pérdida del mismo. De esta manera, el alumno no puede “olvidar su diario en casa” ya que una hoja de cuaderno (o la mitad) es lo suficientemente buena como para volcar las creencias de aprendizaje de cada semana.

El análisis narrativo de los diarios de

clase comenzó en julio 2016. Dado que los estudiantes habían escrito bajo un seudónimo, la identificación de los autores se realizó por redes sociales desde julio 2016 hasta enero 2019. Al ser identificados los escritores, se obtuvo información sobre su historial académico en torno al aprendizaje de la LO el cual era imperativo para poder completar el análisis narrativo de los diarios de clase y elaborar los informes narrativos.

Resultados

En el año 2015 Dee Dee tenía 25 años y había cursado un año de la carrera de Contador Público Nacional en la UNMdP anteriormente. Cursaba la materia por primera vez, y pese a que su diario tuvo solamente dos entradas, su relato fue muy rico y revelador, aunque cargado de negatividad. Su primer pensamiento fue “creo que arranco el curso en desventaja”, lo cual justificó con el hecho de no haber asistido a lo que ella denomina el “pre-curso”, refiriéndose al “Taller de Pronunciación”. Su segunda creencia también es adversa, pero no por eso menos válida, al expresar que “la mayoría sabe más que yo”. Esta creencia se repite en varios alumnos, y hay en ella algo de cierto, ya que aquellos que cursan la materia por segunda vez (desde ahora “falsos principiantes” para evitar el odioso mote de “recursantes”) ya están familiarizados con el alfabeto fonético, al igual que los que han asistido al taller. Sin embargo, los alumnos que se inician en la asignatura y no han asistido al taller están en la misma situación que

Dee Dee. Nuevamente explica su creencia aclarando que varios otros alumnos utilizan los símbolos fonéticos durante la resolución de los ejercicios, mientras que ella “ni idea”.

Dee Dee presenta otra cuestión más que podría dificultarle la cursada, y está relacionada con el tiempo de práctica de transcripción fonética requerido fuera del horario de clase. Ella no dispone de ese tiempo por razones laborales. Con algo de optimismo, agrega “espero que me alcance con asistir a las clases”, lo cual no sucedió. Era consciente de la importancia de practicar transcripciones fonéticas regularmente en el hogar y con la ayuda del diccionario para verificar la escritura fonética, práctica que el cuerpo docente aconseja a menudo, en especial al principio del curso.

Una tercera adversidad que plantea en su primer entrada del diario se vincula con la variedad de inglés, ya que considera que le sería difícil “aferrarme a una sola pronunciación”, americana o británica debido a su tendencia a “mezclar” rasgos de cada variedad en su producción oral. Revela que tiene preferencia por la variedad americana, la cual “parecería que no está valorizada en esta facultad”. Siendo que la norma es la pronunciación PR del inglés británico, se aconseja a los estudiantes que no utilizan rasgos de la variedad americana para lograr una variedad única y adecuada. Aquellos estudiantes que ya tienen una pronunciación de variedad estadounidense, o canadiense por mencionar otro tipo, suelen consultar si deben cambiar su pronunciación para la práctica de dicción, a lo que se les responde que la pronunciación norteamericana es bienvenida, siempre

que sea coherente y no exhiba rasgos de otras variedades. Para la escritura fonética, sin embargo, la norma de referencia del curso es el modelo de inglés británico.

En su segunda entrada, Dee Dee comienza con un elocuente “creo que la voy a recurrar”, como corolario inefable de sus anteriores reflexiones. Agrega que el uso del diccionario no le representa una dificultad, pero encuentra las reglas de escritura algo complicadas, y en especial la escritura fonética. No especifica la causa de la complejidad ni cómo planeaba enfrentarla. Dee Dee fue capaz de identificar, verbalizar y analizar los obstáculos que encontraba en su aprendizaje, siendo su nivel de análisis muy eficiente, lamentablemente también fue muy negativo. Sus apreciaciones demuestran que había comprendido gran parte de las consignas y supuestos vinculados a diversos aspectos de la asignatura.

A pesar de ofrecer una visión algo desfavorable, las creencias de Dee Dee demuestran un nivel de madurez alto, seguramente fruto de sus 25 años de edad, al ser capaz de lograr un tipo de análisis claro y concreto ya que tiene conciencia de la causa de cada uno de los factores que podían obstaculizar su aprendizaje. Juzgando por los años de inglés que había tenido y los establecimientos educativos a los que había asistido, en especial la escuela media de la universidad, sus perspectivas de éxito se veían bien. Sin embargo, no es fácil cursar la carrera y

trabajar al mismo tiempo. Esta alumna no se presentó a las primeras evaluaciones parciales y abandonó la carrera, para comenzar a trabajar en Francia en abril de 2016.

Dee Dee es la única estudiante del grupo que asistió a la escuela media que depende de la UNMdP. Nunca tomó clases particulares, o sea que su única formación en ILE la recibió en un establecimiento privado y luego en el Illia. Sin embargo tuvo que cursar “INI” e “INA” para poder cursar las asignaturas en inglés. Previamente había sido alumna de la carrera de CPN (Contador público Nacional) durante un año aproximadamente, o sea que era “falsa principiante” como estudiante universitaria.

Pese a que Dee Dee completó sólo dos entradas de su diario, se incluyó porque sus revelaciones fueron muy honestas y sentidas, además de ser muy extensas y singulares. Es probable que fuera la alumna que más se abrió al diario, extensiva e intensivamente. Sus comentarios están más relacionados con lo afectivo y cuestiones personales que con lo intelectual, lo cual es valioso dado que son las estrategias de aprendizaje directas a las que el alumno promedio generalmente alude: cognitivas, de memoria y de compensación, y no tanto a las indirectas: meta-cognitivas, afectivas y sociales (Oxford 1991)

El hecho que no dispusiera de tiempo para ejercitar en su casa debe haber sido decisivo para que ni siquiera se sintiera segura para asistir al primer parcial. Haber cursado el “Taller de pronunciación” probablemente hubiera favorecido su

desempeño en la escritura fonética así como su actitud con respecto al mismo. Finalmente dejó la carrera y desde el 2016 reside y trabaja en el extranjero.

Con 23 años, Ana123 cursaba la asignatura por tercera vez, luego de haber estudiado la carrera de Arquitectura por 1 (un) año. Afirma que la mejor forma de aprender las vocales en inglés es imitándolas, y memorizar las reglas de pronunciación y de las inflexiones. Opina que es de gran ayuda escuchar los sonidos y luego reproducirlos. Su reproducción del AFI en forma escrita fue impecable, demuestra conocer el alfabeto y sus convenciones. Es curioso que su relato no sea más extenso y mencione alguna de las causas de sus fracasos anteriores como producto de una visión retrospectiva. También es extraño que no mencione el diccionario de pronunciación como herramienta, ni la necesidad de transcribir en el hogar.

A modo de crítica al abordaje de la cátedra, afirma que los contenidos deberían darse más lentamente, y propone que debería existir la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa III” con el objetivo de poder dividir los contenidos más ampliamente. Esto le daría al alumno más tiempo de práctica con las transcripciones, ya que “es muy complicado llegar al límite de errores que se propone”. Es probable que Ana123 no realizara transcripciones fuera de clase, por lo cual no le alcanzaba el tiempo para madurar las complejas cuestiones fonológicas subyacentes a la transcripción fonética. Si no se practica intensiva y extensivamente en el hogar,

no hay posibilidad de poner en práctica y acción las reglas aprendidas.

Finalmente menciona el uso del diccionario, dice que es una de las cosas primordiales y “es muy importante comprender cómo funciona”, pero no comenta que ella lo utilice, o cómo lo hace. Para Ana123 es importante conocer las formas débiles y fuertes “para sonar mejor, más nativo”. Insiste en que los temas se están dando muy rápido, pese a que es la tercera vez que la cursa, por lo que no se llega a una “buena interpretación de los contenidos teóricos y prácticos”. Es extraño que Ana123 no se queje que pese a que se ejercita regularmente en su casa, no apruebe las transcripciones.

Le agradó la clase sobre la historia del AFI, para ella “es necesario saber la historia del alfabeto”, ya que se usa constantemente. No se ve la relación entre su historia y su uso que es constante, parece que quisiera complacer al lector con esta apreciación.

En conclusión, al relato de esta alumna le falta un poco de auto-crítica, además de ser algo superficial en sus apreciaciones en general. Parece que responsabilizara de su fracaso al ritmo en el que se dan los contenidos, en parte, o cómo está organizada la materia. Se esperaría un análisis más profundo de un estudiante que ha concurrido a tantas clases de la materia, o al abordaje de algún aspecto más allá de las consignas dadas.

Esta alumna no asistió al taller de fonética, y su base de inglés como lengua extranjera no parece ser muy sólida, ya que hizo pocos años de instituto, inclusive

no aprobó los niveles tampoco. Nunca viajó al exterior ni está en contacto con hablantes nativos. Pese a que sus entradas de diario son limitadas, solamente 4 (cuatro), tal vez por sus ausencias los días miércoles, Ana123 aprobó la asignatura ese mismo cuatrimestre por promoción sin examen final con un 6 (seis), luego de cursarlas 3 (tres) veces.

Es probable que esta alumna se haya cambiado a otra comisión, y por eso se haya interrumpido la escritura del diario. En su relato se observa la ausencia de comentarios que involucren de alguna manera su desempeño ante los requerimientos de la materia, o sea no se observa una actitud de auto-crítica, solamente apreciaciones en torno al abordaje de la materia en cuanto a la enseñanza. No ahonda sobre los resultados de las técnicas que empleó como parte de su enfoque a la materia. Por otro lado, sus entradas fueron pocas extensas y no demasiado elaboradas. Ana123 parece albergar creencias muy sólidas y poco flexibles en torno a ciertos aspectos acerca del aprendizaje de la pronunciación, como si fueran el único camino.

Fone2015 cursaba la asignatura por segunda vez en el 2015. Con 22 años, llegó a completar 8 (ocho) entradas en su diario. En la clase introductoria, escribió que en su opinión el aprendizaje de la pronunciación es esencial (si serán profesores del idioma) ya que si no es bien adquirido, se enseñará en forma errónea. Se advierte un interés particular de Fone2015 por el aprendizaje de esta

sub-habilidad.

Agrega que la asignatura no es fácil ya que es mucha información, reglas y conocimientos a ser adquiridos en poco tiempo, un solo cuatrimestre. En la primera clase debía dibujar el chart del AFI de memoria, y pese a no ser principiante verdadera, escribió 3 diptongos y una vocal de manera incorrecta, o sea que la cursada anterior no había llegado a incorporar todas las convenciones necesarias para transcribir correctamente. Brevemente afirma que la mejor manera de aprender las inflexiones es teniendo ejemplos como referencia y luego derivar las reglas a partir de los mismos, un estilo de aprendizaje que exhibe cierta preferencia por el razonamiento inductivo.

Las creencias de la tercer clase son similares a las de la clase introductoria, insiste en que hay que trabajar fuerte y dedicar mucho tiempo al aprendizaje de la fonética y la fonología ya que hay muchas reglas que son de ayuda, aunque existen demasiadas excepciones también “que anulan las reglas”. Sus creencias son correctas y sólidas, aunque las reglas no son realmente “anuladas” por las excepciones, sino que son complementadas. Afirma que es necesario “diferenciar la pronunciación de diferentes lugares” ya que a veces “te van a entender igual”, pero en otras ocasiones puede haber malentendidos. Otro tema al que alude es las distintas variedades de inglés. La cuestión de la inteligibilidad es recurrente en su escritura, es un tema que la preocupa y explora aunque va más allá de las consignas del diario.

Fone2015 afirma que las formas fuertes y débiles no son el tema más complicado,

ya que tienen mucho sentido porque hacen que el diálogo sea más fluido. La clasificación de las consonantes es muy útil porque “ayuda a relacionarlas con la manera de producir cada sonido”. Dichas creencias son muy positivas, ya que muchos alumnos las encuentran confusas y complejas por la cantidad de nombres nuevos a asimilar.

Su perspectiva demuestra la posibilidad de abordajes reversibles: para ella se puede deducir los rasgos de una consonante mediante su articulación, o describirla y darse cuenta cómo se articula. Parecen estar involucradas técnicas introspectivas en su perspectiva. Tiene sentido mientras se haya comprendido modo y punto de articulación, debido a que puede llegar a ser muy difícil deducir el modo de articulación de una consonante oclusiva como la /p/, mientras el punto es visiblemente obvio (ambos labios).

A propósito de la guía de “Conceptos Importantes” opina que las explicaciones y definiciones que incluye pueden ser de mucha ayuda ya que discute conceptos que son comúnmente confundidos por los alumnos. Habla como una experta, al demostrar conocimiento de los temas problemáticos de la asignatura. Insiste diciendo que “son los conceptos y procesos que los alumnos deben saber”. Sin embargo, leerlo y saber las definiciones no es suficiente, es necesario saber utilizarlos correctamente (a los procesos como “elisión” y “asimilación” en contexto de transcripción o dictado) y poder identificarlos.

Para el parcial, Fone2015 considera que uno de los temas más difíciles concierne a los órganos del habla involucrados en el proceso de fonación, en especial el “proceso que cada componente hace”. Para estudiarlos, trata de “naturalizar” los sonidos con los articuladores. Una de las técnicas que planea usar (cuando crea que ya los relaciona) es la de un espejo de mano para verse cuando pronuncia cada sonido. La primera vez que la cursó trató de memorizar el proceso de cada vocal (la descripción formal), pero al olvidar una palabra de las “memorizadas”, olvidaba el resto. O sea, al no servirle la memorización, planea probar una técnica nueva, este cambio es producto de una reflexión meta-cognitiva.

En lo que respecta a la parte práctica, las transcripciones, las encuentra difíciles porque “hay palabras que siempre pronuncié mal” (o sea procesos de fosilización), esa sería la razón por la cual las escribe mal. La idea de la transcripción fonética implica un “empezar de cero”, un romper con la pronunciación que uno traía, las fosilizaciones y concepciones erróneas, así tanto mediante la ayuda de reglas fonológicas concretas y fundamentos teóricos sólidos, un nuevo paradigma de la pronunciación se abrió ante sus ojos.

Las reflexiones de esta alumna son positivas, constructivas. Lleva a cabo una especie de análisis de errores, aunque adopta una perspectiva algo general. Concluye que la mejor técnica es practicar, aunque no especifica qué tipo de práctica llevará a cabo, ya que hasta el momento no ha mencionado nunca el trabajo con el diccionario de pronunciación. Esta ausencia

es preocupante, aunque puede ser que lo de por hecho.

Al reflexionar sobre el examen parcial, concluye que el nivel de complejidad de la transcripción fue el adecuado, aunque a pesar de eso cometió errores. En su opinión, lo más difícil es transcribir nombres propios, y el párrafo a transcribir incluía más de uno. En realidad, se incluyen nombres propios para ver hasta qué punto aplican las reglas de escritura ante una palabra que nunca han oído o leído. Las reglas de escritura son un arma, una herramienta que permite al alumno predecir la pronunciación de cualquier palabra, brindándoles una especie de “autonomía fonológica”, para que gradualmente sea cada vez menos dependiente del uso del diccionario, al menos en lo que respecta al léxico de uso cotidiano, en oposición a los nombres propios.

Un enfoque usado por Fone2015 es transcribir textos que tengan las “respuestas” (key), y buscar palabras con alto índice de aparición en el diccionario. Para estudiar la teoría, ella hace resúmenes, enfatizando en palabras “comunes” o “conocidas” por uno mismo para una mejor comprensión, o sea realizando una versión más sencilla del texto con un vocabulario menos técnico que simplifique la comprensión y posterior explicación. Una vez que se comprenden los nuevos conceptos, el vocabulario “vernacular” se sustituye por la terminología técnica. La memoria visual se estimula mediante la utilización de resaltadores

de diferentes colores, por ejemplo: azul para conceptos, rosa para definiciones y naranja para palabras que a veces escribís mal. De los 26 diarios analizados, el desarrollo de técnicas de estudio fue un aspecto poco frecuente.

En conclusión, una de las razones por las cuales Fone2015 estaría cursando la materia por segunda vez es que nunca llegó a identificar y/o producir todas las convenciones del IPA para el inglés RP, un ejemplo son los diptongos, por eso se refiere a este tipo de error como “grandes errores”, que son los que no permitieron que aprobara la cursada la primera vez. Sin embargo, nunca lo reconoce como una posible causa de su fracaso.

En cuanto a la comparación de las vocales inglesas y las españolas, afirma que las españolas son más fáciles porque son menos y más abarcativas. Su creencia es verdadera: la primera es un hecho, ya que sólo hay 5 españolas y 12 inglesas. Da un ejemplo: en español hay un fonema /a/, el cual en inglés se “divide” en tres fonemas diferentes /A:/- /ɛ/-/ɪ/, y hay que distinguir entre las tres y sus distintas propiedades, o sea es necesario saber describirlas, identificarlas y producirlas oralmente

Además, las diferencias entre los 5 fonemas de las vocales españolas son claras, mientras que en inglés “la diferencia entre algunas es mínimas”, pero que cuenta como una diferencia muy grande, en el aspecto semántico, tal es el caso de “full” / Y/ y “fool”/ʊ:. Son dos fonemas diferentes en calidad y longitud, pero pueden sonar similares para el oído no-entrenado. También son dos palabras diferentes, y la

incorrecta identificación puede causar problemas de inteligibilidad dada la alta carga funcional, la sustitución de un fonema vocálico por otro en el primer ejemplo resultaría en una palabra con un significado totalmente diferente (“tonto” en vez de “lleno”).

En conclusión, Fone2015 es una alumna dedicada y aplicada, que aborda la teoría de manera sistemática y pensante. El nivel meta-cognitivo de sus reflexiones es el esperado de alguien que ya ha cursado la asignatura previamente. La relación entre la teoría y la práctica pudo haberse visto afectada por algún factor como el de la falta de práctica o el desconocimiento de la necesidad de práctica en el hogar como factor determinante, así como el rol preponderante del diccionario de pronunciación.

Sus reflexiones son elaboradas, se explayó tanto extensiva como intensivamente. Uno de los diarios con más entradas y más detalladas, esta alumna concurre a todas las clases y demostró compromiso en torno a la reflexión sobre su aprendizaje al tomarse en serio la escritura de su diario. Aprobó la asignatura ese cuatrimestre, luego de cursarla por segunda vez. Sus reflexiones nos permitieron establecer conexiones e indagar en las mismas para lograr una mejor comprensión de sus creencias y desarrollarlas por completo. Fono2015 no se limitaba a escribir solamente sobre lo que expresaban las consignas para la escritura del diario, sino que por medio de asociaciones conceptuales abordaba otras cuestiones

también relevantes relacionadas con el aprendizaje de los contenidos teóricos.

Conclusiones

Pese a que sólo se obtuvieron dos entradas del diario de esta alumna, el material obtenido fue muy valioso desde el punto de vista hermenéutico. A la luz de una de las creencias erróneas de Dee Dee, se puede concluir que es necesario aclarar en algún punto del comienzo de la cursada, que existen al menos tres tipos de alumnos: aquel que cursa la asignatura por primera vez, el estudiante que la cursa por primera vez pero que ha asistido al taller de pronunciación (por lo tanto está familiarizado con el AFI) y el alumno que cursa la materia por segunda vez (el falso principiante). De esa manera, el alumno que cursa la materia por primera vez no tendrá la falsa impresión que los demás saben más que él/ella. La creencia que “todos saben más que yo” es incorrecta, ya que siempre habrá un grupo de alumnos que no han asistido al taller de pronunciación ni ha cursado la materia anteriormente. Dee Dee demuestra una propensión a abrirse mediante la escritura y una gran lucidez al expresar sus creencias. Lamentablemente, la mayoría de sus creencias son desfavorables, lo que no es de ayuda para su auto-eficacia, concepto que se refiere a la confianza en torno a la propia capacidad para alcanzar los resultados esperados.

Una segunda creencia que no es correcta es “el inglés americano no está valorizado en esta institución”, por lo que se concluye que es necesario dejar claro en clase que una de las razones por la cual

la variedad de pronunciación elegida como referencia es la conocida como PR del inglés británico es que es la variedad fonética de cualquier idioma mejor descrita a nivel mundial por lo bien documentada que está (Dalton & Seidlhofer 2004)

El contenido de las entradas de Ana123 es altamente crítico a los abordajes didácticos, aunque paradójicamente no realiza ni siquiera un comentario que resulte de una reflexión auto-crítica. Si bien cursa la asignatura por tercera vez, no menciona ninguna razón relacionada con los motivos por los cuales ya desaprobó la cursada dos veces. La mayoría de sus comentarios son descriptivos más que reflexivos, advirtiéndose un dejo de frustración en los mismos. Tampoco hace alusión a abordajes mediante los cuales ella podría progresar o mejorar su desempeño. Existe una ausencia de reflexión meta-cognitiva en esta alumna, por lo parece necesario implementar la escritura del diario en este curso como un ejercicio para fomentar la reflexión sobre el propio accionar en el proceso de aprendizaje, incluyendo consignas que conduzcan a tal fin.

Fone2015 parece ser el polo opuesto a la estudiante anterior, ya que no solamente escribe entradas extensas sino que ahonda en temáticas relacionadas con las consignas pero que forman parte de sus preocupaciones o intereses personales. Casi todas sus creencias

son correctas y positivas, a la vez que aporta sus propias técnicas de estudio que son tanto novedosas como únicas. Su reflexión es constante, incluye los conceptos más importantes de la asignatura, el tipo de palabra que más le costó en el parcial y conceptos de interés personal relacionados con el área.

Por lo tanto, la interpretación de los datos recolectados por medio del diario es relevante ya que revela creencias incorrectas que deben ser abordadas y aclaradas en clase, así como creencias correctas que por su originalidad y relevancia pueden ser compartidas con todo el curso como parte de los abordajes recomendados para fomentar el aprendizaje. Erradicar aquellas creencias incorrectas en los alumnos del profesorado es doblemente fundamental: por un lado dichas convicciones ejercen una fuerte influencia sobre su proceso de aprendizaje, y por otro lado existe el riesgo que cuando sean maestros las lleven consigo al aula y las compartan con sus alumnos, a su vez influenciando su manera de pensar (Riley 2006 en Van Schoor 2012)

La escritura del diario genera un

Notas

(1)Maestra de Enseñanza Primaria de Inglés- Profesora de Enseñanza Secundaria de Inglés- Profesora de Enseñanza Universitaria de Inglés-Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP)Profesora Adjunta regular con dedicación Parcial en “Fonética y Fonología Inglesa I” y JTP con dedicación simple en “Discurso Oral II” (Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, UNMdP) - JTP regular con dedicación simple en “Inglés Técnico” (Licenciatura en Terapia Ocupacional-Facultad de Cs de la Salud y TS-UNMdP)- Docente-Investigadora categoría IV (SPU)- Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (CIMEd) sordelli@mdp.edu.ar

(2)Maestra de Enseñanza Primaria de Inglés- Profesora de Enseñanza Secundaria de Inglés- Profesora de Enseñanza Universitaria de Inglés (UNMdP)-Magíster en Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Jaén) Docente- Investigadora categoría III (SPU)

ámbito para que el alumno reflexione individualmente de tal manera que rescate y verbalice sus creencias en torno a su aprendizaje que yacen latentes en su subconsciente y así fomentar un *awareness* (toma de conciencia) en torno a diferentes aspectos del propio aprendizaje de la pronunciación.

También es necesario implementar consignas y tareas que fomenten la introspección de tal manera que se genere una actitud auto-crítica con el fin de analizar y mejorar aquellas creencias incorrectas en torno al propio aprendizaje, tales como responsabilizar a agentes externos (como los abordajes didácticos o la carga horaria limitada) de los fracasos en el aprendizaje. En cambio, se debería poner la atención en ciertas falencias propias como olvidar llevar del material de trabajo a clase, no cumplir con las consignas en el hogar reiteradamente o las ausencias reiteradas a clase, por mencionar solo dos.

Todos saben más que yo: una interpretación de las creencias de los estudiantes en torno al aprendizaje de la Pronunciación en la Formación del profesorado universitario de inglés.

Profesora Titular regular con dedicación Exclusiva en “Fonética y Fonología Inglesa I Docente- (Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, UNMdP)- Investigadora categoría III (SPU) schiatti@mdp.edu.ar

Referencias bibliográficas

Barcelos, A (2003) “Researching beliefs about SLA: a critical approach” en Beliefs about SLA: new research approaches KALAJAS, P. & BARCELOS, A. The Netherlands: Kluwer Academic Publisher. Online en: https://www.academia.edu/1233698/Researching_beliefs_about_SLA_A_critical_review

Barcelos, A & Kalaja, P. (2011) “Introduction to Beliefs about SLA revisited”, en System N° 39 Online en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X1100087X?via%3Dihub>

Bolívar Botía, A (2002) “De nobilis ipsis silemus? Epistemología de la narración biográfico-narrativa en investigación”. En Revista Electrónica de Investigación Educativa N° 4. Online en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>

Borges, L. (2014) “Pronunciation beliefs and other predictors of phonological performance: study with Brazilian ESL learners”, MA in TESOL Dissertation, University College London, September. Online en: https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/filefield_paths/pronunciation_beliefs_and_other_predictors_of_phonological_performance_v2_0.pdf

Chien, C. “Non-Native Pre-Service English Teachers’ Narratives about their Pronunciation Learning and Implications for Pronunciation Training”, International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 3 (4), 2014, 177-189

Dalton, C. & Seidlhofer, B. (2004) Pronunciation. Oxford: OUP.

Debreli, E. (2011) “Use of diaries to investigate and track pre-service teachers’ beliefs about teaching and learning English as a foreign language throughout a pre-service training program”, en Procedia Social & Behavioural Sciences N° 15.

Ellis, R (2008) “Learner beliefs and language learning” en Asian EFL Journal N° 10. Horwitz,

E (1985) “Using student beliefs about learning and teaching in the foreign language methods course”, en Foreign Language Annals N° 18 (4)

Horwitz, E. (1988) “The beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students”, en The Modern Language Journal N° 72, 3

Horwitz, E (1999) “Cultural and situational differences in foreign language learner’s beliefs about language learning: a review of BALLI studies”, en System N° 27

Mc Ewan, H. & Egan, K. (1995) “La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”, Buenos Aires: Amorrurtu.

Polkinghorne, D (1995) “Narrative Configuration in Qualitative Analysis”, en Qualitative Studies in Education, Vol. 8 No1. Online en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0951839950080103>

Rotti, A. & Barbeito, C. (2013) “El aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación y la entonación: creencias de docentes de inglés en formación”, en Terceras jornadas de la enseñanza de la Fonética y Fonología de Lenguas Extranjeras, UNMdP/CAECE Septiembre 2013, Mar del Plata http://iiijornadasfyf.ucaecemp.edu.ar/archivos/Resumenes_CV_jornadasfyf.pdf

Toyama, M (2015) “Japanese EFL Learners’ Beliefs About Pronunciation Learning and their Pronunciation Skills” http://sucra.saitama-u.ac.jp/modules/xoonips/download.php/BKK0003071.pdf?file_id=35255

- Van Schoor, D. (2010) "Learner's beliefs about pronunciation training in Flanders" Master Dissertation, Universiteit Gent, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/457/851/RUG01-001457851_2011_0001_AC.pdf
- Wenden, A (1986) "Helping language learners think about learning", en *ELT Journal* N° 40 (1) Online en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.656&rep=rep1&type=pdf>
- Wenden, A. (1988) "Metacognitive Knowledge and language learning", en *Applied Linguistics* N° 19/4. Online en: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/19/4/515/265646?redirectedFrom=PDF>
- Wenden, A. (1999) "An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics" en *System* N° 27. Online en: <https://www.sciencedirect.com/journal/system/vol/27>
- Yang, N. (1999) "The relationship between EFL learner's beliefs and learning strategy use" en *System* N° 27 (1999) Online en: https://www.academia.edu/2019915/The_relationship_between_EFL_learners_beliefs_and_learning_strategy_use
- Yokomoto, K. (2014) "A Pilot Survey: University Students' Beliefs about pronunciation Learning and Their Expectations" en *立教大学ランゲージセンター紀要* N° 31. Online en: <https://rikkyo.repo.nii.ac.jp/>

**Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro.
Relatos de experiencia de formación para la construcción de alternativas pedagógicas
Pedagogical territories in the (against and despite) confinement.
Training experience stories for the construction of pedagogical alternatives**

Cynthia Bustelo¹

Resumen

El siguiente artículo tiene el propósito de reconstruir y sintetizar algunos aspectos de la tesis doctoral “Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica”.

Pretende, sobre todo, focalizar, (des)componer y caracterizar los “territorios pedagógicos”, que se construyen en el encierro, a pesar de sus condiciones de posibilidades y en contra de los propósitos, prácticas y mandatos de la institución penitenciaria.

Intenta a su vez, reivindicar la construcción de los relatos de experiencias de formación, como otro modo de saber, conocer y habitar esos territorios. Con el propósito también, de mover imágenes estáticas o trastocar discursos estigmatizantes donde anidan sentidos, para dar lugar a una nueva producción de escritura, escucha, análisis e intervención en el campo de la investigación pedagógica en general y el campo de la educación en contextos de encierro en particular.

Summary

The following article aims to reconstruct and synthesize some aspects of the doctoral thesis “Training experiences in confinement contexts: a pedagogical approach from the narrative and (auto)biographical perspective”.

It aims, above all, to focus, (de)compose and characterize the “pedagogical territories”, which are built in confinement, despite their conditions of possibilities and against the purposes, practices and mandates of the penitentiary institution.

Try, in turn, to claim the construction of training experience stories, as another way of knowing, knowing and inhabiting those territories. With the purpose, also, of moving static images or disrupting stigmatizing speeches where they nest senses, to give rise to a new production of writing, listening, analysis and intervention in the field of pedagogical research in general and the field of education in confinement contexts in particular.

Palabras clave: Territorios pedagógicos; Cárcel; Relatos de experiencias de formación
Keywords: Pedagogical territories; Prison; Training experience stories

Fecha de Recepción: 01/02/2020
Primera Evaluación: 15/02/2020
Segunda Evaluación: 20/03/2020
Fecha de Aceptación: 25/03/2020

Introducción

El siguiente artículo pretende reconstruir y sintetizar algunos aspectos de la tesis doctoral “Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica”(2).

La investigación tuvo como propósito indagar, reconstruir e interpretar experiencias de formación en contextos de encierro, que hayan resultado significativas y hayan permitido algún quiebre en la vida de las personas detenidas, provocando reposicionamientos subjetivos y colectivos. La estrategia de indagación fue cualitativa, en una vertiente narrativa y (auto) biográfica que vincula educación y narración a través de la reconstrucción de relatos de experiencia para comprender los modos de decir y hacer, los procesos, las tácticas que pusieron a jugar las personas que lograron interrumpir, resignificar, resistir, el encierro.

Reconstruí cinco relatos de experiencia de formación en cárceles federales que presenté como historias de formación. El propósito fue que a través de ellas se logre acceder, comprender e interpretar los mundos narrados; que se tornen valiosas por el modo de conectarse con las historias y las personas, por lo que ellas traen, movilizan, dicen, denuncian, cuenta, relatan, arman y permiten desarmar. En ese sentido, otro de los propósitos de este modo de presentación fue que sea un documento pedagógico comunicable, que logre mover imágenes estáticas o trastocar discursos estigmatizantes donde anidan sentidos, para dar lugar a una

nueva producción de escritura, escucha, análisis e intervención en el campo de la educación en contextos de encierro.

El sentido común opera muchas veces atribuyendo cierta idea de aventura y coraje para el trabajo en contextos de encierro; pero yo creo que aquí, lo más complejo y desafiante, fue atreverse a intervenir en la universidad, tocar el núcleo duro, acariciar lo áspero. Fue una apuesta la de intervenir en las formas canónicas de presentar una tesis, construir relatos accesibles con cierto tono de escritura, no reverenciar a los autores sino hacerlos conversar con la propia producción. Ese fue quizás uno de los arrebatos que la tesis (como producto final de un trabajo colectivo), sostuvo y defendió.

Pretendí a su vez que los relatos permitan comprender la configuración de determinados espacios pedagógicos en contextos de encierro y las comprensiones y estrategias que ponen en juego las personas cuando habitan ese territorio, tanto como aquellos sentidos inimaginables, diversos, heterogéneos que le confieren a la experiencia de formación.

Deseo así instalar y desplegar líneas de reflexión y acción teórica-política-pedagógica sobre el campo de la educación en contextos de encierro, sobre el campo académico y sobre la pedagogía en su conjunto.

Donde hubo miedo...

Yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo.

Silvio Rodríguez

Me propuse pensar y construir la tesis como una pregunta. Como un conjunto de interrogantes a los que me aproximo, desde cierta mirada, formación, inquietudes concretas. La pensé como una pregunta ya que así imaginé también el proceso de investigación. Como un proceso que se abre y luego toma forma espiralada, conducido por una o varias preguntas, que vuelven a abrir círculos y caminos batallando certezas. El proceso de investigación es y se nutre de preguntas: las que nos hacemos para escribir los proyectos de investigación, las que se materializan en la entrada al territorio, las que crecen y se potencian a la salida, las que emergen del proceso de escritura de la tesis. Hacernos preguntas en el territorio, en ese ir y venir, en ese “entre”, es una tarea a la que se enfrenta continuamente quien investiga e interviene en territorio. En definitiva, es dejar que los interrogantes atraviesen nuestra cotidianidad, nuestras conversaciones, nuestras lecturas para complejizar la intervención y la producción de conocimiento del territorio, eslabón fundamental a la hora de pensar en la investigación pedagógica. El territorio fue para mí la clave de la investigación. Allí pasó todo. Esta, la que ahora relato, fue una tesis fundamentalmente hecha de territorio y corazón.

Decía que la tesis es para mí una pregunta, y agrego: sobre un escenario que presenta una tensión, la que emerge

de la educación y la cárcel.

En la cárcel hay tortura, sufrimiento y dolor; hay violencia, sanciones arbitrarias, malas condiciones sanitarias y de alimentación, restricciones al derecho a la salud, el trabajo, la educación y otras graves violaciones a los derechos humanos. La cárcel es un lugar donde se cometen día a día las mayores atrocidades. Sin embargo, yo elegí estudiar qué sucede en la cárcel cuando la educación la interrumpe. Cómo conviven, se tensionan, se resignifican la pedagogía y el encierro.

Elegí rastrear, buscar en los intersticios, raspar la superficie, acariciar lo áspero.

En los espacios de encierro se impone la mirada punitiva, la violencia institucional, la arbitrariedad y la injusticia. La educación tiene deberes y tareas, quizás la principal allí, es disputar el sentido y dar la batalla. Eso es algo que aprendí de la experiencia de intervenir a través de la formación y el arte en contextos de encierro. Algo muy particular casi indescriptible que se manifestó desde el primer momento en que “abrí esa ventana” y entré a la cárcel como tallerista. Algo que veía en los gestos de agradecimiento de las personas con las que me encontraba; en su modo de vincularse conmigo y con las/los otros educadores, en lo que sucedía a las personas cuando entraban en contacto con una expresión artística; en lo que les ocurría a algunos de ellos, en lo que ocurría entre ellos, entre nosotros, en lo que ocurría en el espacio,

con y más allá de ellos. Es por eso que esta investigación empezó a tomar estos caminos, sencillamente los caminos que conocí, que transité y descubrí en ese “estar allí” (Geertz, 1997). A ese sendero que yo transité primero en la posición de tallerista y luego en simultáneo como investigadora en formación, quise ponerle palabras que me ayuden a pensarlo, construirlo y resignificarlo. Segato advierte que:

Nada hay en el mundo carcelario, con los errores y excesos de todos sus actores que no haga parte del mundo de aquí afuera. Pero lo que es tendencia difusa de este lado de la sociedad, del otro lado del muro prisional se encuentra en estado condensado, cristalizado y compacto, fácilmente objetivable. (2003: 2) La autora habla del fracaso reconocido de la cárcel. En el mismo sentido, Claudia Cesaroni afirma “se trata de analizar una institución que no deja de fracasar y a pesar de ello sigue creciendo, ofreciéndose una y otra vez como solución frente a diversos tipos de conflictos” (2009: 8). Lea y Young, lo dicen con implacable ironía: La experiencia en la cárcel es producir personas que no pueden reintegrarse y que dan lástima, o delincuentes endurecidos. Cualquier hospital que hiciera que las personas se enfermaran más que antes, donde cada visita de un paciente hiciera que la siguiente visita fuera más probable, hubiera sido cerrado hace años (2001:265).

Donde hubo miedo, donde hubo experiencia atravesada de dolor y violencia sistemática, es difícil imaginarse otra paleta de vivencias que resulten reparadoras. Sin embargo, siguiendo algunas pistas, reconstruí en mi tesis, qué fue significativo

para cinco personas que cruzaron la experiencia de encierro con la experiencia de formación, y como solo así, lograron resignificar, eludir, resistir, la cárcel.

Experiencia de encierro y experiencia de formación: un encuentro (im) posible

Sugerí en la tesis, comprender la experiencia de formación como una experiencia vital que excede el paso por una instancia educativa. La experiencia de formación implica una “experiencia de sí”, que será también el resultado de entrecruzamientos históricos, sociales y culturales. Adhiero a la idea de pensar “un actor que se apodera de sus territorios de pasaje, es afectado y afecta lo que acontece, produce marcas y se implica en su itinerancia” (de Souza, 2015:276). La experiencia de formación se comprende entonces como aquella que conmueve la propia historia, que logra una “construcción de sí” (Pineau, 1983), una reflexión autobiográfica, una apertura a otros mundos posibles, a otros lenguajes, a la creación de un espacio personal y simbólico (Petit, 2003). A su vez, como aquella que habilita la reconstrucción de sentidos, la producción de saber, la apropiación de herramientas y palabras para leer y decir el mundo, para leer el propio mundo, para decir la palabra propia (Freire, 2010).

Es experiencia de formación también, cuando se devuelve a la tarea educativa su sentido original, la que “deriva

de ex ducere de su etimología latina: conducir afuera, afuera de lo que uno es, afuera del camino trazado de antemano” (Larrosa, 1996: 482). La experiencia de formación es una “experiencia de sí” (Larrosa, 1995, Foucault, 1994) en tanto “se produce o se transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma” (Larrosa, 1995:6) que supone “construcción de sí”, y que se sabe experiencia “en tanto que me transforma” (Larrosa, 2003: 30). Pero a su vez compromete a la persona en un espacio de construcción colectiva. Es decir, la formación se aleja de la intención de transmitir contenido, de la mera reproducción de bibliografía, de la aplicación mecánica de una técnica, o el aprendizaje de un conocimiento externo. La formación compromete al sujeto en la reflexión de sí mismo, de quien es y de aquello que sabe; y lo compromete en un espacio colectivo. La persona que transita la experiencia de formación, logra apropiarse de la práctica reflexiva de uno mismo, de la praxis autobiográfica (Josso, 2014). Suárez se inclina a considerar la formación “como un encuentro con el otro, como construcción de relaciones de colaboración y como proceso de transformación subjetiva” (2015: 91). Lo que aquí planteo, es que la experiencia de formación abre otros canales subjetivos, colectivos, institucionales. Es decir, que moviliza en la persona nuevos pensamientos, nuevos sentimientos, nuevas formas de intervención discursiva, nuevas formas de leer y comprender el mundo (Freire, 2008, 2010), nuevos vínculos. En sintonía con la cita de Larrosa que recupera la etimología de la palabra: poder salir afuera de lo que

uno es, de lo que uno pudo ser; poder re-pensar su historia, reescribirla, y en tal caso resignificarla. Poder en términos de potencia, de empoderamiento. Un empoderamiento ligado a la formación, que implica siempre producción de saber: sobre un contenido concreto, sobre el espacio que uno habita, sobre el mundo, sobre uno mismo.

Desde ese lugar tienen una especial relevancia las narrativas pedagógicas, en tanto permiten aproximarse y apropiarse de la reflexión de la propia historia y así re-escribirla. Como me dijo Waikiki, uno de los protagonistas de la tesis, una vez que leyó su relato de experiencia de formación en su totalidad: “¿yo dije todo eso? no sabía, me emociona verlo en papel”

Esto me conduce a una pregunta: ¿Qué tipo de intervención, modos de subjetivación, formación e inteligibilidad del mundo habilitan las producciones de narrativas pedagógicas?

Delfino y Parchuc señalan cómo pueden estar afectando y produciendo nuevas condiciones de posibilidad e incluso transformando discursos, prácticas e instituciones (Delfino Parchuc, 2017: 130) y advierten que “la narración involucra el dolor no como marca individual sino como relación temporal que requiere una especificación de la violencia represiva y proscriptiva para actuar respecto de su continuidad en tanto perpetuación del dominio. Así la trama de esas escenas configura parte de las tácticas que trabajan con la escucha, entrenan la mirada y afilan las

palabras para revertir el daño: «Yo vengo aquí a robarle tiempo al juez», planteó una compañera trans en el taller de derechos humanos y escritura en el Módulo VI de Ezeiza (Delfino Parchuc, 2017: 127-128).

¿Dónde se situará el “aquí” que enuncia la compañera?. Me detendré en el apartado que sigue, en una categoría que puede darnos pistas. Presentaré los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, como plataforma y emplazamiento de sentidos y experiencias de formación en contextos de encierro. Intentaré relatar así mismo, por qué considero las narrativas pedagógicas como fundantes y fundamentales en la construcción de los distintos territorios de la pedagogía y por qué constituyen a su vez un acto de resistencia cultural e intelectual y un verdadero aporte para la formulación de propuestas pedagógicas alternativas.

Educar en la cárcel: diseñar estrategias, usar la astucia, ¿superar la encrucijada?

No caben dudas de que la emergencia de la escuela de la cárcel y las actividades educativas que se fueron desplegando a lo largo de este tiempo, son una condición de posibilidad para que se cumpla el derecho a la educación de la población que vive encerrada. Allí donde no había escuela, ahora hay primaria, secundaria, y Universidad. Hay más docentes y educadores, hay más oferta educativa, hay variedad de estrategias desplegadas; hay más estudiantes que “bajan” a la escuela, a la Universidad o a las diversas actividades educativas para tomar clases y, en algunos casos, para vivir una experiencia

educativa y obtener sus certificaciones y credenciales, aun cuando todavía la lógica del tratamiento resocializador impregne de manera dominante esos espacios y tiempos. Todo esto es una condición indispensable para imaginar la inclusión educativa de las personas privadas de su libertad. Para imaginarlo no en términos de fantasía, sino como horizonte de posibilidad.

De todas maneras, nada de eso es suficiente si no se inauguran de manera complementaria y sostenida espacios, tiempos, prácticas y dispositivos subjetivantes. Frejtman y Herrera se refieren al “encuentro subjetivante” como aquel que ofrece la “posibilidad de establecer relaciones pedagógicas que, sin abandonar las posiciones asimétricas, sean habilitantes para procesos de aprendizaje creativos y significativos en la vida de los sujetos, en el marco de una historia y un entramado en particular” (2010: 16).

Siguiendo esa idea, a la luz de las conceptualizaciones que emergieron de las historias narradas en la tesis doctoral, podríamos afirmar entonces que el hecho de que haya escuela, que haya práctica educativa, no necesariamente significa que haya experiencia significativa y subjetivante para sus actores. Tal como ocurre afuera, ir a la escuela, a la universidad, o transitar cualquier espacio educativo, no supone necesariamente una experiencia de formación. Tanto como afuera, adentro la formación adquiere y puede operar en múltiples sentidos y dimensiones. Las personas privadas

de la libertad, manifiestan motivos diversos para acceder a instancias educativas en la cárcel pero generalmente se encuentran atravesados por una serie de cuestiones y lógicas propias de la situación de encierro. Principalmente, la razón que ponderan como puerta de acceso son los certificados y el puntaje estipulado por la Ley para avanzar en la progresividad de la pena y adelantar “beneficios” (2); sin embargo, también entran en la lista argumentos como: salir del pabellón, rodearse de otras personas por un rato, generar herramientas a través de la educación para la autodefensa, aprender un oficio para el “afuera” y el “después”, incorporarse al mundo social, laboral, “«sentir que no estamos guardados» (Mario), «pasarla bien» (Pedro), «aprender algo nuevo» (Facundo), «aprender que soy alguien que no sabía que era» (Daniel), «salir de los remolinos de la mente que no paran en el pabellón» (Kevin) (4)” (Bustelo y Molina, 2016:79)

Más allá de los motivos que los estudiantes detenidos refieren, las propuestas educativas que

impulsa el Servicio Penitenciario suelen encontrarse con modos de hacer, de decir, de operar; con finalidades y presupuestos que están más cerca de las prácticas disciplinadoras, de control, de infantilización y despersonalización propias de la lógica carcelaria. Están impregnadas de un discurso explícitamente “re-socializador”, ligado al “tratamiento penitenciario”, a la “conducta” y el “concepto” como variables estructurantes, y a una lógica individualista y meritocrática.

A contrapunto de estas lógicas que impregnan las prácticas institucionales, me ocupé en la tesis de las propuestas que fortalecen una formación, una mirada y una práctica educativa de carácter emancipatorio, para la transformación de una realidad que nos incomoda, que no nos conforma. La tesis doctoral fue también un documento pedagógico para dar a conocer y defender experiencias significativas que, siguiendo el planteo de Frejtman y Herrera, comprendan que “el acto de educar está “más acá” de los contenidos, de la currícula; se construye en los vínculos, en la posibilidad de generar espacios de confianza para un encuentro subjetivante, tanto para el que aprende como para el que enseña” (2010:16). ¿Cómo ubicarse “más acá” de la mera transmisión o reproducción de un saber, de un conocimiento, de una técnica, otorgándole a esa transmisión un contenido subjetivante?

¿Cómo despegarse del modelo educativo carcelario y carcelero? En consonancia con las autoras y a partir de los relatos de experiencia de formación que reconstruí, sostengo que es posible y necesario construir propuestas permeables, que puedan ir acompañando la ejecución de la pena privativa de la libertad ofreciendo “espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento, en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales” (Frejtman y Herrera, 2010: 16).

Y que es igual de fundamental que esas políticas se continúen en la “ruta

de salida”, en el camino hacia la “libertad”. Lo dicen los relatos singulares, las historias que escuchamos en territorio todos los días, las que quedaron al margen de las oportunidades de formación, cultura, trabajo; de los derechos entendidos como universales. El sentido del abordaje educativo que acompañe a las personas durante el tiempo de privación de la libertad, y luego durante el trayecto de vuelta al medio libre, es una clave estratégica. Lograr que aquellas personas que están o estuvieron detenidas se apropien de una herramienta técnica, artística, pero también reflexiva, colectiva y emancipadora, supone una radical diferencia a la hora de reconfigurar su historia: la individual y la colectiva.

Entonces: ¿qué tiene que tener una instancia educativa para que devenga en una experiencia formativa en el encierro? ¿Cómo un espacio educativo se constituye en un territorio pedagógico en el (contra el y a pesar del) encierro (5)? ¿Qué implica ofrecer un “espacio y un tiempo para otra cosa” (Frejtman, 2008)?

La categoría que propongo tiene la intención de propiciar algunas pistas para abonar a estas preguntas. Pistas, señuelos, que fui reconstruyendo desde los relatos de experiencia de formación.

Establecí por un lado tres núcleos de sentido en tanto “dimensiones formativas” (6) (Rockwell 1994) que permitieron conceptualizar qué fue significativo en el encierro, desde los relatos de experiencia de estas cinco personas, para que una instancia educativa pueda constituirse en una experiencia de formación. Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del)

encierro permiten reconstruir en qué consisten los emplazamientos que estas personas mencionan como marco de sus experiencias de formación.

Conté en la tesis, aquello que sí fue significativo, que hizo sentido en las personas que construyeron su relato, tanto como el marco que lo posibilitó. Estas cinco personas relataron determinados territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, aunque sus trayectos en el encierro también contemplan y se desplacen por instancias que no fueron significativas, o no hayan generado en ellos y ellas zonas disruptivas, colectivas, esperanzadoras y formativas.

El infierno está encantador: territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro

La definición de territorio que propuse en la tesis doctoral se sustenta no sólo en el soporte físico sino en la construcción histórica y social. Y, como tal, simbólica, situada, hecha, sentida y vivida (Santos, 2000; Porto-Gonçalves, 2009; Delory- Momberger, 2015).

Desde esa perspectiva, proponer un territorio pedagógico implica concebir un espacio-tiempo

producto de una construcción histórica y social situada en lo pedagógico. Es decir, construido en clave de formación, de construcción de vínculos pedagógicos que habiliten otros vínculos posibles: con el saber, con el deseo, con el mundo social, con uno mismo; en clave de formación

como reflexión sobre la propia historia singular, de relatos pedagógicos que le den existencia y sentido; de promoción de experiencias que logren conmovir las biografías individuales y colectivas; de producción de conocimiento emancipador. Por ello, en la construcción de estos territorios pedagógicos se incluye el rechazo a formas dogmáticas, de pensamiento único, tecnocrático, de disciplinamiento, de reducción del otro, de violencia institucional. Esta definición de territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro encuentra su fortaleza en estas características mencionadas, las que se detallarán a continuación; y las indicadas por las preposiciones: ser emplazamientos de coordenadas espacio- temporales surgidas *en el* encierro; constituirse como espacios productivos, formativos, fértiles y orientados a la acción transformadora *a pesar del* encierro; ser críticos, colectivos, posicionados y conjugarse explícitamente *contra el* encierro.

Qué caracteriza a los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro

De acuerdo a los cinco relatos de experiencia de formación que reconstruimos y editamos colectivamente, son cuatro los emplazamientos que los y las protagonistas de las historias referenciaron: el Proyecto Abrir Puertas, que realizó talleres socioculturales desde el año 2008 hasta el año 2014; la organización social YoNoFui(7), que realiza talleres de periodismo, poesía, fotografía y carpintería (entre otros) en las cárceles

de Mujeres y realiza un trabajo en el “afuera” a través de cooperativas textiles, armados de ferias, talleres para salidas transitorias y acompañamiento para mujeres que recuperan su libertad; el Centro Universitario Devoto y el Centro Universitario Ezeiza, dependientes del Programa UBA XXII y ubicados dentro de establecimientos penitenciarios federales.

En la tesis doctoral historicé cada espacio, y puse en evidencia las dimensiones institucionales, pedagógicas, epistémicas y subjetivas que los atraviesan. Aquí me detendré en la caracterización, focalizando en algunas de las características. Esta reconstrucción, también fue hilvanada de acuerdo a las narrativas pedagógicas de los estudiantes privados de su libertad. Tanto como las “dimensiones formativas”, la reconstrucción de cada espacio pudo realizarse a partir distintas pistas entramadas en los relatos de las cinco personas-personajes de la tesis.

Propuse ocho características para pensar los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encuentro. Sugerí que no hay territorio sin relato, que provocan procesos de reposicionamiento subjetivo, que combinan y ponen en juego elementos de la educación popular como práctica política, que emergen de experiencias de formación “en los bordes”, que pueden componer el mapa de experiencias de la praxis educativas “desde los bordes” y “desde el sur”, que proponen y dinamizan otra dimensión del tiempo y el espacio carcelario, que construyen zonas utópicas en

emplazamientos concretos constituyéndose en heterotopías de formación, que son productores de hechos, redes, puentes.

Me detendré para este capítulo solo en algunas de las características y una vez más, echaré mano de algunos fragmentos de los relatos de experiencia de los y las estudiantes, para aproximarnos a la comprensión y profundizar la descripción de los territorios desde la voces de los protagonistas que los construyen, habitan y movilizan

No hay territorio sin relato

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro por sus condiciones institucionales, sus actores y modos de vincularse, generan condiciones para que se produzca la experiencia formativa. En primer lugar, el territorio pedagógico propicia y habilita experiencias de formación. Esta experiencia que implica siempre producción de saber: sobre el espacio, sobre un contenido concreto y sobre uno mismo, se sostiene y se construye en el relato. Tal como afirma Delory-Momberger: “no hay territorio sin relato” (2015:63). Por ello, sostengo que estos territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro que promueven experiencias formativas, existen también porque se configuran en una trama discursiva. En tanto, según Delory-Momberger, “todas las formas de asociación humana se edifican en los relatos: relatos de fundación o de origen, mitos, leyendas, historias nacionales” (2015:63), las historias de formación que la tesis puso a disposición logran evidenciar la trama narrativa en cual se funda,

construyen y edifican estos territorios. Como plantea Bruner, quien hace de la “comprensión narrativa” una forma de pensamiento y de inteligibilidad del mundo, “a través del relato se aprende a analizar la realidad, a organizar y a comprender el mundo en el que se vive, el mundo natural tanto como el mundo social” (Bruner, 2002:1996). Crece esta idea con Delory -Momberger cuando considera que el relato constituye una capacidad humana fundamental según la cual el ser humano “percibe su vida y ordena la experiencia de sí mismo y del mundo” (2015: 61). Trae como concepto fundamental, la actividad de biografización como una “dimensión del pensar y del proceder humano, que bajo la forma de una hermenéutica práctica, permite al individuo, en las condiciones de su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos de su vivencia” (2015:62).

El relato da forma a la existencia humana, genera una intriga, ordena acontecimientos y los construye como causa, consecuencia y finalidad “dando un lugar y un sentido a lo ocasional, a lo fortuito, a lo heterogéneo. Con el relato, el hombre crea el propio personaje de su vida y le procura una historia” (Delory –Momberger, 2015: 59). El relato es entonces no solo el medio, sino el lugar donde las personas le dan sentido y forma a sus vivencias. Tal como enuncia Ricoeur “una historia debe ser más que una enunciación de acontecimientos en un orden serial, debe organizarlos en una

totalidad inteligible...el tramado de intrigas es la operación que hace de una simple sucesión una configuración” (Ricoeur, 1995:102). Esta configuración válida para la experiencia individual, también lo es para la experiencia colectiva, para todas aquellas formas de relato mediante las cuales los hombres cuentan su historia: de su ciudad, de su cultura, de sus grupos sociales, de sus luchas, de su forma de habitar los espacios. El relato individual es y se inscribe en un relato colectivo. Delory- Momberger diría entonces no sólo que no hay territorio sin relato, sino que no hay “lugar habitado” no hay “territorio sin relatos compartidos por aquellos que viven y habitan allí” (2015:63). Los territorios que detallé en la tesis, que emergen de los relatos de experiencia de las y los protagonistas, están fundados en historias que cuentan luchas, padecimientos, fragilidades, supervivencias, orígenes, situaciones, resistencias; que trazan un horizonte de posibilidad; que son también la negociación de los relatos de otros y otras; que configuran un relato y reconfiguran una historia personal y colectiva. En las caracterizaciones que siguen, podremos tejer algunas peculiaridades de los territorios, con las voces e interpretaciones de sus habitantes, dando cuenta del solidario e indisoluble vínculo entre el territorio y el relato.

Provocan canales expresivos, habilitan vínculos y reposicionamiento subjetivo

“Entonces puedo decir que la escritura se hizo parte de mi identidad. Yo soy poeta”

Relato de experiencia de Lili

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro son espacios donde se ponen en juego distintos vínculos pedagógicos: con el conocimiento, con el colectivo, con el espacio que habitan, con el tiempo y el espacio, consigo mismos. Como todo territorio, son espacios de prácticas y relaciones en los que se cruzan tramas de distinto tipo que habilitan o construyen vínculos y procesos individuales y colectivos. A su vez, son espacios de aprendizajes diversos, donde se dinamizan saberes heterogéneos: saberes subjetivos, saberes colectivos, saberes de lucha, saberes de derechos, saberes de arte, saberes de oficio, saberes de supervivencia en el encierro. En tanto espacios de intercambio y construcción de saberes

estas experiencias comparten la expectativa de provocar simultáneos procesos de subjetivación o de reconfiguración de “posiciones de sujeto” (Laclau, 1996). Re-definiendo la propia identidad de presos y presas y habilitando sujetos políticos, sujetos de derecho, sujetos de conocimiento, sujetos de formación, sujetos conscientes de su situación, sujetos que intentan zonas de libertad a pesar del encierro. En palabras de Cacho:

“yo descubrí que la docencia era el laburo que yo quería hacer en la vida; lo descubrí de grande y gracias a esta experiencia. Y eso también me hizo dar cuenta, junto con la lectura de los autores de la carrera, que el problema

no es laborar, el problema son las condiciones en las que se trabaja”

Estos territorios están empeñados en intervenir y conmover a las personas privadas de su libertad ambulatoria para dejar de ser sólo receptores de normas y acciones, y ser activos productores de saberes, incluso asumiendo en muchas ocasiones el rol docente con sus propios compañeros y compañeras de encierro. Esa construcción de saberes permite elaborar, entre otros, un saber pedagógico, elaborado desde el saber de experiencia, y capaz de ser incluido en las discusiones sobre educación en contextos de encierro; de incorporarse en la polifonía de voces que piensan, escriben, leen y planifican acciones tendientes a mejorar las políticas y acciones educativas en esos ámbitos.

Waikiki, lo expresa de este modo cuando se le pregunta por el estudio, el CUD, y la educación en el encierro;

“Mi enemigo es abstracto. Cambié la posición de mi mirada. Antes era tener a los otros pibes como tumberos, como mal, como enemigos míos. El que hace toda la maquinaria para que el otro reaccione en contra mío es un enemigo abstracto, en este caso es el aparato represivo del Estado”

Podemos establecer que estos territorios propician la posibilidad de reenfocar, de ampliar la perspectiva de una situación y proponer otra mirada, también porque provocan la reflexión sobre la propia historia, sobre uno mismo. José lo define de este modo cuando narra su vínculo con el proyecto Abrir Puertas:

“A veces una decisión errónea puede

transformar tu vida hasta límites que no podrías ni haber imaginado. En mi caso así fue, me llevó hasta una encrucijada donde no era capaz de vislumbrar un final. Donde lo más cómodo parecía dejarme caer en el abismo que se abría ante mí. Lleno de recuerdos que me golpeaban sin piedad, con el dolor que representaba todo lo perdido, estuve a punto de sucumbir en esa falsa paz del remordimiento que logra etiquetarte, únicamente como culpable y te resignas a ser solo en lo que te has convertido. Sin darme cuenta apenas de cómo sucedía, fui tomando conciencia de que si bien, efectivamente todo mi mundo se había derrumbado y desaparecido, los recuerdos que me torturaban consiguieron que pudiese encontrarme con alguien al que no veía desde hacía mucho tiempo y al que ya consideraba insignificante en mi vida. Yo mismo”

Lili, autora del epígrafe que abre esta caracterización, reflexiona aquello que la poesía le habilitó, y provocó en ella:

“Fui encontrando en la escritura la posibilidad de poder expresar cosas que me pasaban y que bueno, que no las compartía con nadie. Y que la gente me fuera conociendo también porque de repente cuando sos tan hermético la gente no te conoce, para ellos sos esa persona nerviosa que está ahí y ya está. Entonces eso es lo que me generó la escritura, que otros me conozcan de otra forma con las cosas que me pasaban y a su vez la posibilidad de hablar con

las chicas de manera distinta, conocernos diferente en el taller. A mí me ha pasado de convivir con alguien en el pabellón y tener un trato hasta ahí, y de repente en el taller hablar de otras cosas o conocernos de otra manera y por eso me fui convirtiendo un poco en poeta”

Ella menciona al taller de poesía de YoNoFui, en el que participó casi ocho años estando detenida y ahora en libertad la ubica en la posición de docente:

“En el taller aprendés a conocer a la persona y de repente ves cosas de por qué la persona es así, que eso también es interesante. Quizás ves que llegó hasta ese punto porque le pasaron un montón de cosas... y es así y de repente a esa persona le deben molestar cosas de mí y bueno, me van conociendo, por eso fue un poco como que se fue transformando en mi identidad. Y después sí, porque me dio las herramientas de poder hacer otra cosa con mi vida”.

Casi como ilustrando la posibilidad del re-posicionamiento subjetivo, Lili relata una anécdota de sus inicios como docente en la Unidad 31, cuando la acompañaba todavía María, la coordinadora de YoNoFui:

“En la unidad 31 tienen en la recepción un living, ese living y todo eso cuando vos trabajas en la dirección o en recepción lo limpiás pero ni de casualidad se te va a ocurrir sentarte ahí siendo interna. Entonces yo la miro a María y le digo: “¿te vas a sentar conmigo ahí? nos van a odiar”. Porque para algunos si bien yo estoy entrando sigo siendo una interna en el pensamiento de ellos”.

En definitiva, estos territorios generan

las condiciones para la constitución de un sujeto reflexivo, político, crítico, colectivo, cooperativo, de acción, que conozca sus derechos y pueda producir los marcos de acción para garantizarlos y hacerlos efectivos; que se apropie de las herramientas para intervenir en su comunidad y participe en el debate público que los convoca como protagonistas de la escena, aunque habitualmente aparezcan relegados a un rol pasivo, desacreditado, estereotipado y marginal.

Garantizan la producción de hechos, la generación de redes y la construcción de puentes

Muchos escribimos, todos tenemos el arte de expresarnos: de pintar, de escribir, de hacer música, y todas esas cosas no son más que expresiones del propio ser humano. Lo bueno de la escritura, como yo lo planteo, es tirar una botellita con un mensaje al mar, no importa quién lo lee, pero siempre va a haber alguno que lo va a leer. Es un mensaje”

Relato de experiencia de Waikiki

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, como mundos de formación de las personas que construyeron su relato, abren paso, están atravesados por y encuentran su fortaleza en tramitar y producir hechos, redes y puentes. Las “dimensiones formativas” en tanto núcleos de sentido que organizan los procesos formativos, y que pretendo iluminar en cada historia reconstruida a partir del relato de

experiencia, se cruzan con los territorios anclados en organizaciones, instituciones, colectivos, es decir, con los mundos de formación. Estos espacios, los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, que suponen “espacios otros”, heterotopias de formación, “contra instituciones”, también se reconstruyen desde el “saber de experiencia” que al hilvanarse y re-elaborarse en la narración, puede resultar un saber pedagógico fundamental para este contexto tan particular. Haré una breve mención para aproximarnos a la comprensión de cada dimensión y para ir tejiendo, una vez más, las voces de los protagonistas que ayudaron a construir estos núcleos de sentido:

Un primer núcleo de sentido lo denominamos *Hechos*: refieren a las experiencias artístico-pedagógicas traducidas en talleres y espacios de formación específicos. También, y sobre todo, al hecho artístico-cultural; a los objetos, producciones culturales y situaciones educativas tendientes a imaginar otros mundos posibles, metaforizar la propia vida, re inventar-la a través del arte. Son productores de acontecimientos y de sentido: los talleres de formación y acontecimientos concretos, materializados, como la producción de un libro, una revista, un mural.

Pongo a disposición algunas palabras que ayudaron a construir esta categoría. José decía en relación a su experiencia como escritor y editor de una revista realizada en el Pabellón noveno de adultos mayores:

“La confección de una revista literaria Como Sardina en Lata me empujó a escribir con regularidad como medio de expresar sentimientos que escondía en mi interior y mediante algunos relatos me atreví a afrontar temas que me concernían directamente y que no dejaba que aflorasen bajo ninguna circunstancia. Cuando me quise dar cuenta me empecé a sentir distinto y con cada tarea encargada tenía la sensación de ser útil de alguna manera. De repente la condena tenía un sentido”.

Lili en relación a la palabra como herramienta de acción e intervención:

“Quizás la seguridad que yo tenía antes con otras cuestiones, con una pistola en la mano, con otras cosas que me llevaron a la cárcel, ahora no la necesito porque pude desarrollar una herramienta con la palabra. Cuando caí detenida, incluso cuando tenía que ser yo, sin esa muleta tartamudeaba y ahora no”.

Un segundo núcleo de sentido lo denominamos *Redes*: refieren a los procesos de organización interna, la gestión participativa o la autogestión, la formación política y la experiencia de constitución de colectivos. A la circulación e intercambio donde fluye sentido y saber de experiencia del encierro.

Las palabras de Lidia lo ilustran:

“Empezamos a ver que la organización era la que nos sacaba adelante. Para nosotras el centro universitario fue eso, la organización política...y se rompía la

lógica del encierro”

Y también Cacho lo relata de este modo:

“Yo si una cosa aprendí de toda esta experiencia es que: así como en ese momento yo descarté la fuga individual y me asumí como actor de un colectivo por ahí sin tenerlo claro del todo, con el paso de los años y de las experiencias, para mí lo más significativo en lo personal es haber asumido y haber aprendido que sólo no se salva nadie. Que si hay alguna forma de avanzar en la vida, cuando uno se hace preguntas de verdad, sobre la realidad, sobre su vida, sobre el entorno, sobre la política y demás. Si hay alguna forma de avanzar es en el colectivo”.

Lili colabora a construir el concepto de red que se teja en el acompañamiento y la confianza:

“Creo que una persona cuando llega a la cárcel llega después de haber sido vulnerada muchas veces. La persona que llega ahí es porque se le fue el tren con las oportunidades, a veces no decide estar ahí y a mí se me fue el tren muchas veces. Creo que ahora lo agarré y lo que pienso hacer es ayudar a que todas tengan el pasaje, hacer lo posible”

Un tercer núcleo de sentido lo denominamos *Puentes*: refieren a la experiencia de visibilización, a la articulación entre el “adentro” y el “afuera”. También a la experiencia vincular, afectiva, de un otro “puente” que confía y en quien confiar. A la integración de los mundos, a la posibilidad de desdibujar las fronteras. Algunas palabras que ayudaron a reconstruir este núcleo como dimensión

formativa. Lidia comentaba:

“Como salís con ese prejuicio es muy difícil conectarte con alguien salvo que vos lo conozcas adentro. Entonces como lo conocés adentro, hiciste tu relación. Si yo a Juan Pablo Parchuc no lo hubiera conocido en la cárcel, yo me lo cruzo en la calle y no le voy a decir que soy liberada, que tenía hambre, que no tenía la más pálida idea para dónde ir. Eso se lo pude decir porque tuve contacto con él adentro. Nosotras tuvimos un apoyo de afuera, sino, no sé si lo hubiéramos podido lograr porque el Servicio, al momento de entender que nosotras queríamos la educación como derecho, obviamente nos ponía palos y trabas”

Lili ubica la importancia de la articulación :

“Tuve la suerte de haber sido acompañada durante ese trayecto y creo que eso hace la diferencia también en que una persona vuelva o no: el acompañamiento tanto adentro como afuera”

En este análisis que cruza la experiencia de formación atravesada por la experiencia del encierro, emergen estas categorías como núcleos de sentido para comprender las experiencias de formación como tres dimensiones fundamentales para las cinco historias que reconstruí. Para las personas que las protagonizan fue formativa la posibilidad de vincularse con la experiencia artística, fue formativo vincularse con la experiencia colectiva-militante, fue formativo vincularse con la experiencia de articulación entre el

“adentro” y el “afuera”. Resulta pertinente traer en esta instancia a Michel Petit cuyas ideas resuenan cuando nos referimos a lo que ocurre con la experiencia de lectura en contextos violentos o de crisis. Sus

palabras reúnen aspectos que nos siguen aproximando a la comprensión acerca de los núcleos de sentido y aportan elementos para pensar en aquella experiencia singular generadora de “tácticas” que subviertan espacios, relaciones y “posiciones de sujeto” (Lauclau, 1996) y que permitan sobrevivir, en este caso, a la experiencia del encierro:

Un libro, una biblioteca, ayudan sobre todo a crear un espacio, y más aún, allí donde ningún margen de maniobra, ningún territorio personal parece ser permitido. Si hay mediadores que saben bregar para que los libros produzcan menos miedo, si saben lanzar un puente que vincule una biblioteca con un barrio, con un pueblo, los niños, los adolescentes, los adultos querrán agarrarse a alguna cosa. A palabras que uno les diga, a trozos de saber, a una historia que se les lea, o que van a descubrir por ellos mismos, si no les cuesta demasiado trabajo descifrarla. Y esto abrirá un espacio donde las relaciones serán menos salvajes, como mitigadas, mediatizadas por la presencia de estos objetos culturales. En contextos violentos, una parte de ellos ya no será rehén, una parte de ellos escapará a la ley del lugar, a los conflictos cotidianos. (2003:7-8).

Los libros, objetos culturales, escenarios educativos, son hechos que crean espacios personales en territorios donde no está permitido, que reconfiguran identidades,

colaboran a re-escribir historias, a desmontar discursos cristalizados.

Los colectivos de personas donde circulan saberes, experiencias, tácticas, atajos, para sobrevivir al encierro, donde se habilitan relaciones menos salvajes; son redes que se crean para sostenerse, organizarse, mitigar la violencia y auto-gestionarse mejores condiciones de vida en el encierro.

Los mediadores, las organizaciones, que ponen a disposición el saber y el cuerpo para integrar el adentro y el afuera, para pensar y re-definir la salida de las personas detenidas, acompañar la vida en el afuera y el después, son puentes por donde caminar, vincular y abrir espacios, integrar mundos, desdibujar fronteras.

El tiempo está después

La reja se cierra, deja surcos invisibles en el mosaico; marcas que permanecen como heridas abiertas, en las muñecas, cortes verticales en las venas, de esos que no se pueden suturar. Ustedes allí, nosotras acá.

En el medio, un torrente de vida que se escapa.

Es imposible unir lo que separa

Liliana Cabrera

¿Qué tienen para decir los protagonistas de los relatos de experiencia de formación acerca de estos territorios en el (contra el y a pesar del) encierro? ¿Qué nuevas palabras y qué otros sentidos construyen, recrean

y movilizan?

¿Cómo estas experiencias transforman las prácticas pedagógicas, las políticas públicas educativas, universitarias y penitenciarias?

Insisto en revisar la pedagogía desde esta matriz peculiar y sugiero tomar apuntes sobre cómo estas experiencias incluyen y ponderan las voces de sus protagonistas, para incidir en la agenda pública de la universidad y la política. ¿Qué se forma, qué se transforma, qué se conforma en estas experiencias de formación? ¿Qué pasa después?

Aún quedan preguntas, debates no saldados, nociones arraigadas; y sobre todo, aún continúan tejiéndose los relatos de una cárcel de tortura, violencia y dolor. Sin embargo, la apuesta ya está en marcha: ya están puestas en diálogo las lógicas para desdibujar de a poco las fronteras; para fortalecer los colectivos

formadores, creativos y productores capaces de armar redes políticas-afectivas-artísticas-cooperativas, de intercambio y sentido; para generar herramientas y oportunidades a través del arte que permitan producir hechos; integrar los mundos -afuera/adentro, ahora/después-, construir relatos y ampliar la polifonía de voces; delinear territorio pedagógico en contra y a pesar del encierro. La oportunidad de seguir por ese camino y fortalecer todo lo construido hasta ahora está a nuestro alcance y resulta urgente. Porque mientras tanto, como indica Lili en el epígrafe: hay “un torrente de vida que se escapa”.

¿Es imposible unir lo que separa?

Notas

(1) Doctora en educación por la Universidad de Buenos Aires. Tesis: “Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica”. Directores: Dr. Daniel Suárez. Co-director: Dr. Juan Pablo Parchuc. Licenciada en Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires. Integrante como investigadora formada del Proyecto de investigación UBACyT “Escribir en la cárcel: intervenciones con la literatura y otras formas de arte y organización” (Programación Científica 2018), dirigido por el Dr. Juan Pablo Parchuc. busteloc@gmail.com

(2) Dirigida por el Dr. Daniel Suárez y co-dirigida por el Dr. Juan Pablo Parchuc. Defendida en Abril de 2017.

(3) La Ley 26.695, también conocida como de “estímulo educativo” equipara las regulaciones propias de la ejecución de la pena con el derecho a la educación, traduciendo al lenguaje jurídico las cuestiones educativas, y estableciendo el “140” (conocido de esta manera dentro de la cárcel, en referencia al número de artículo modificado), que permite condiciones de egreso anticipado para las personas que realicen actividades educativas o de formación. Concretamente, establece que los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y periodos de la progresividad de la pena puedan reducirse para quienes completen total

o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes. Por eso se habla de gozar de “beneficios”, es decir, de egresos anticipados de acuerdo al avance en el trayecto educativo.

(4) Resulta pertinente traer algo que me dijo un estudiante en el marco de una “puesta en común” al cierre de cursada del Taller de educación popular en el CUD. Kevin, un joven alojado en un pabellón de Devoto denominado en el contexto carcelario “pabellón villa”, manifestó que su mayor aprendizaje había sido “dejar de mover tanto las manos cuando hablo”. Nos contó que había estado observando cómo hablábamos las docentes y había notado que él tenía una manera de hablar propia de su barrio, de la calle, de su “afuera” que no le gustaba. Ese, había sido según él, su gran aprendizaje. Ese, había sido para él el sentido del Taller.

(5) La que se expone es una categoría propia, inspirada y elaborada a partir de las discusiones y acciones sostenidas en el Programa de Extensión en Cárceles. Puede ampliarse esta y otras conceptualizaciones y reflexiones en el Número 52 de la revista Espacios, que publica la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras. Ver especialmente:

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2285>

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2289>

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2288>

(6) Los hechos, las redes, los puentes. La línea argumental de estas categorías será desplegada más adelante, en una de las caracterizaciones.

(7) Para visitar su experiencia se puede acceder a distintos sitios web. Uno de ellos: <http://www.yonofui.org.ar/>

Referencias bibliográficas

Anderson, G y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdllick, I. (Comp.). La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Noveduc.

Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arnaus, R. (2008). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, J. y otros. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

Bruner, J. (2002). Pourquoi nous racontons-nous des histoires?. Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle. Paris: Retz.

Bustelo, C. y Molina, L. (2016). “La experiencia del taller de educación popular como territorio político-pedagógico”. En Revista Espacios. N°52. P.79-90

Cesaroni, C. (2010) La vida como castigo: los casos de adolescentes condenados a prisión perpetua en Argentina. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Cesaroni, C. (2009). El Dolor como política de Tratamiento. El caso de los Jóvenes adultos presos en cárceles federales. Buenos Aires: Fabián Di Plácido Editores.

- Contretas, J. Perez de Lara, N. (2013). "La experiencia y la investigación educativa". En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Daroqui, A. (2000). "La cárcel en la Universidad. El discurso penitenciario en la normativa interinstitucional". En Nari, M. y Fabre, A. (coomp). Voces de mujeres encarceladas. Buenos Aires: Catálogos.
- De souza, E. C. (2015). "Investigación narrativa y trayectorias (auto)biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar". En Murillo (comp.), Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria", núm 4, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Delfino, S. y Parchuc, JP. (2017) Narrar para re escribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro. en: Gerbaudo et Tosti (eds.) Nano-Intervenciones con la literatura y otras formas del arte. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. pp 109-142.
- Delory-Momberger, C. (2015). "El relato de sí como hecho antropológico" en Murillo (comp.), Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria". N° 4. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Delory-Momberger, C. (2009). Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Foucault, M. (2014). El poder, una bestia magnífica, Sobre el poder la prisión y la vida. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. ((1975) 2008). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (1984). Dits et écrits IV. Paris: Gallimard
- Foucault, M. (1999). "Espacios otros". Revista Versión. Estudios de comunicación y política. N°9. Pp:15-26. http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=1932&archi
vo=7-132-1932qmd.pdf&titulo=Espacios%20otros (consulta: 8 /11/ 2016)
- Foucault, M. (1994). Hermenéutica del sujeto. Madrid: La Piqueta
- Frejtman, V. (2008). "Entre la cárcel y la escuela: elementos para pensar". Revista Novedades educativas. N°209. Mayo 2008
- Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión. Mod. 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- García BoreS, J (2003) "El impacto de lo carcelario" Recuperado en: <http://www.ub.edu/penal/libro/garcia-bores.rtf>
- Geertz, C. (1997). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa
- Goffman, E. (2009). Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutierrez, M. (2012). "Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir". En Gutiérrez, M. (coomp)

Lápices y rejas, Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de Encierro. Buenos Aires: Del Puerto

Josso, M.C. (2014), "Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí", Revista mexicana de investigación educativa, N° 62, Volumen XIX. Julio-Septiembre 2014

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE.

Larrosa, J. (1995). "Tecnologías del Yo y Educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Larrosa, J. (ed) Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La piqueta.

Lea, J y Young, J. (2001). ¿Qué hacer con la ley y el orden?, Buenos Aires: Editores del Puerto.

Parchuc, J.P. (2014). "Dar Margen: teoría literaria, crítica e instituciones". En El taco en la Brea Revista anual del Centro de Investigaciones Teórico Literarias CEDINTEL, Santa Fe, N°1, 2014-08-01.

Pineau, G. (2010). "A autoformacao no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformacao", en Novoa, Antonia y Finger Matthias (org.), O método (auto)biográfico e a formacao. Sao Paulo: Paulus.

Porto-Goncalves, C.W. (2009). "De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana". Revista de la Universidad Bolivariana. Volumen 8, N° 22, p. 121-136

Rockwell, E. (1994). Las dimensiones formativas de la escolarización primaria en México. México: DIE

Santos, B. (2008). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO.

Salgado, A.L. (2016). "Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel". En Revista Espacios. N°52. P.91-101

Santos de Sousa, B. (2008). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO.

Segato, R. (2015). "La pedagogía de la crueldad". <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-29.html> (consulta: 19/9/17)

Segato, R. (2007). "El color de la cárcel en América Latina. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en deconstrucción". En Nuevo Sociedad, n° 208, 142-161.

Segato, R. (2003). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto "habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel". Departamento de Antropología, Universidad de Brasilia, 2003. En línea:<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf> (Consulta: 8/11/16).

Suarez, D. (2015). "Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial" en Murillo (comp.), Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria", núm 4, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.

Suarez, D. (2014) "Espacio (auto) biográfico, Investigación educativa y formación docente en Argentina" *Revista mexicana de investigación educativa*, N° 62, Volumen XIX, julio-septiembre 2014.

Van Lagenhove, L., y Harré, R. (2016). Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida. En: *Revista de Educación*, 7(9), 77–96.

Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. En: *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, 0 (4), 1. Recuperado de <http://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742>

Wenger, E. C. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Yedaide, M. M. (2019) Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. En *Praxis Educativa* 22(1) 1-12

La trata de personas desde la mirada de los jóvenes

Human trafficking from the perspective of young people

Julio Pereiro¹

Resumen

La Trata de personas es una de los principales delitos que afectan a la sociedad en su conjunto, tanto en Argentina como a nivel mundial. No obstante, a pesar de la gravedad de este fenómeno, consideramos que el mismo se encuentra invisibilizado. En tal sentido, la presente investigación estuvo centrada en conocer el nivel de abordaje de la temática en las escuelas secundarias de la ciudad de Olavarría, así como indagar sobre el interés y conocimiento que poseen los estudiantes de nivel secundario acerca de este tema con la finalidad de elaborar un diagnóstico que ayude a pensar futuras propuestas educativas que aborden la problemática.

Palabras claves: Trata de personas; escuela secundaria; jóvenes

Summary

Trafficking in persons is one of the main crimes that affect society as a whole, both in Argentina and worldwide. However, despite the seriousness of this phenomenon, we believe that it is invisible. In this sense, the present investigation was focused on knowing the level of approach of the subject in the secondary schools of the city of Olavarría, as well as inquiring about the interest and knowledge that the secondary level students have about this topic with the purpose to develop a diagnosis that helps to think about future educational proposals that address the problem.

Keywords: trafficking in persons; secondary school; young boys

Fecha de Recepción: 02/02/2020
Primera Evaluación: 15/03/2020
Segunda Evaluación: 24/03/2020
Fecha de Aceptación: 28/03/2020

Introducción

“La trata no es sólo un delito que afecta a personas singulares y concretas, sino que afecta a toda la ciudadanía. Una sociedad que silencia e ignora la cosificación y deshumanización que viven las víctimas, consiente el delito y forma parte del aparato de vulneración” (Gijón et al 2015 p. 4)

La formación de ciudadanos críticos es uno de los ejes centrales de la educación en el nivel medio. Dicha formación implica no solo cuestionar sobre los diversos temas que se presentan en la actualidad, sino también preguntarnos por aquellos que están velados, es decir aquellas problemáticas que sabemos que existen pero que por diferentes razones no son abordadas. Una de estas problemáticas es el **delito de la trata de personas**. En este sentido, el presente artículo da cuenta de una investigación que se realizó con estudiantes del nivel medio de la ciudad de Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina) para conocer el estado de la cuestión en cuanto al abordaje -o no- de dicha temática en la escuela secundaria, al mismo tiempo que se indagó por el conocimiento e interés de los y las jóvenes al respecto.

En tal sentido, la investigación fue de carácter exploratoria y tuvo como finalidad realizar un diagnóstico sobre el abordaje de la problemática en el ámbito educativo formal, de manera tal de contar con datos fehacientes sobre el tema, para luego poder proponer diferentes líneas de acción cuyo objetivo sea un mayor acercamiento por parte de los jóvenes al delito de la trata

de personas.

La trata de personas: algunas definiciones

En primer lugar, es preciso definir con claridad a qué se denomina trata de personas, y diferenciarla de otros delitos como el tráfico de personas, –que si bien en muchos casos se encuentran íntimamente vinculados, ambos constituyen dos fenómenos diferentes– o de la prostitución. En este sentido, se parte de la definición propuesta por el Protocolo de Palermo (2000), en su tercer artículo, en la que entiende a la trata de persona como:

La captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos.

En este sentido, la trata de personas constituye un grave delito que atenta contra los derechos humanos, cosificando a las personas y reduciéndolas a mercancías que

pueden ser compradas y vendidas según las leyes de la oferta y la demanda.

La trata de personas se encuentra en muchos casos vinculada con el tráfico de personas, el cual refiere al cruce irregular de frontera entre países, ya que ambos son delitos que implican una operación comercial con seres humanos, al mismo tiempo que pueden ser consideradas como consecuencias de las políticas migratorias de los países (De Almeida 2012) puesto que en la mayoría de los casos la pobreza, la falta de empleo, la desigualdad y la exclusión social son el origen de los procesos migratorios como una opción para lograr una vida más digna, mientras que en otros, es una cuestión de supervivencia. En este punto es preciso aclarar que en muchos casos los países desarrollados se niegan a reconocer públicamente la importancia de la mano de obra migrante ilegal no calificada para su economía (Kaye, 2003) favoreciendo de esta forma a los traficantes de personas, ya que les otorga una mayor libertad para operar.

No obstante, y a pesar de poseer un origen en común, el tráfico y la trata de personas no son sinónimos; en el caso de la trata, las víctimas nunca otorgan su consentimiento para ser explotadas (Sommer 2017), y forman parte de este proceso por medio del engaño o la coerción, mientras que en el tráfico, las personas pagan a los traficantes para poder ingresar de forma legal a otros países.

De este modo puede observarse cómo la trata de personas trasciende las fronteras de los países para convertirse en el segundo delito económico más rentable a

escala global, seguido por el narcotráfico y sólo superado por el comercio ilegal de armas. Se estima que las ganancias anuales que produce este delito a nivel mundial superan los 40 mil millones de dólares (Diéguez 2015). En el caso particular de Argentina, se estima que al menos diez mil personas se encuentran reducidas a situaciones de esclavitud en la actualidad (INECIP 2013), en su mayoría con fines de explotación laboral y/o sexual.

El segundo delito más lucrativo del mundo

Ahora bien, ¿por qué es tan rentable el negocio de la trata? Cecilia Della Panne (2014) responde a este interrogante con un claro ejemplo: la droga –principal competidor de la trata en cuanto a los delitos más rentables a escala global– se vende una vez, se obtiene un rédito económico y finaliza la transacción. No obstante, una persona puede ser comerciada en más de una ocasión; al mismo tiempo que el motivo de la compra es su explotación para producir aún más ganancias. Planteado en otros términos, las personas son consideradas como medios de producción y transfiguradas en mercancías altamente redituables desde el punto de vista económico.

En este punto es necesario explicitar la otra parte del comercio con personas; en efecto, la trata nace, se desarrolla y prospera en nuestra sociedad porque existe una demanda de la mercancía ofrecida; en tal sentido, “si nadie pagara por tener sexo con un menor, el tráfico

de niños con fines de explotación sexual no existiría; si nadie pagase por artículos realizados por obreros en condiciones infrahumanas, el trabajo forzoso sería un tema del pasado y así con los demás tipos de tráfico de personas” (Della Panne, 2014, p. 30). La demanda se constituye así en el motor de la trata, de forma tal que la sociedad, en su conjunto es la que consiente estos procesos de abusos y deshumanización que viven las víctimas de este delito, ya sea que directamente los promueva o bien –como en la mayoría de los casos– los tolere con su silencio condescendiente.

Un delito invisibilizado

Sin embargo, a pesar del alcance global del delito y el grado de estructuración que poseen las denominadas *redes de trata* –similares en muchos casos a empresas multinacionales–, de la magnitud de las ganancias que genera, y de las severas consecuencias que sufren sus víctimas, es preciso destacar que **la trata de persona se encuentra invisibilizada**, puesto que a pesar de estar presente en mayor o menor medida en todos los países del mundo, y de constituirse como un flagelo en la sociedad actual, no se realiza un abordaje acorde en su importancia, tanto en el ámbito político como en la sociedad en general.

Ahora bien, resulta necesario preguntarse el porqué de esta invisibilización. Al respecto, Julieta Diéguez (2015) considera que la trata de personas “continúa siendo un delito que no termina de visibilizarse a causa de los

valores patriarcales en los que estamos inmersos y lo acostumbrada que parece estar la opinión pública y la población a comunicar y aceptar manifestaciones de violencia, especialmente dirigidas contra las mujeres”, es decir que aún persisten en la sociedad actual una serie de creencias que sostienen un esquema de cosificación basado en relaciones de poder, el cual justifica de forma implícita la explotación de otros seres humanos fundada en una ficticia superioridad, ya sea de género, económica o étnica.

En este sentido, la opinión pública sobre este delito constituye un factor determinante para que el mismo no sólo exista, sino incluso que prospere; “para que la trata de personas en todas sus modalidades exista, las representaciones sociales y culturales que la legitiman deben sostenerse, alimentarse y resistirse por medio de una sociedad que las reproduce y las naturaliza, por lo que es evidente denunciar que tenemos una grave distorsión de un problema social que se ha vuelto cotidiano” (Matehu, 2014 p. 49). En otras palabras, es el silencio de la sociedad sobre esta problemática lo que permite que la misma persista sin mayores dificultades.

Si bien este proceso de invisibilización es multicausal y complejo, se puede comenzar a indagar sobre el origen de este silencio cómplice por un lado en el tratamiento que realizan los medios masivos de comunicación sobre la temática (Sánchez y Castillo, 2012; Ruiz Herrera et al, 2018), así como en el escaso nivel de importancia que

le otorga el Estado a la sensibilización de este delito. Este último punto puede ser analizado a partir del desarrollo que se realiza del tema de la trata de personas en el sistema educativo formal del nivel medio de enseñanza.

Sobre este último punto, la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, sancionada en Argentina en el año 2006 prevé el abordaje de la trata de personas como un contenido obligatorio en el nivel medio del sistema educativo formal (Consejo Federal de Educación, 2008).

Cuestiones metodológicas

Para poder conocer el grado de conocimiento, abordaje e interés de los jóvenes sobre esta problemática se realizó una encuesta a estudiantes del nivel secundario de la ciudad de Olavarría. En este sentido, como herramienta de recolección de datos, la encuesta “se aleja de las formas de observación directa de los hechos. Por el contrario, la información se recoge a través de las manifestaciones verbales de los sujetos que resultan de la formulación de preguntas previamente establecidas” (López Roldan y Fachelli, 2015 p. 9). Asimismo, la encuesta garantiza el anonimato de las personas relevadas, lo cual supone un mayor grado de sinceridad en las respuestas verdaderas por parte de los estudiantes, al mismo tiempo que presenta otras series de ventajas (se puede aplicar a un gran número de personas de forma rápida y con un bajo costo económico) respecto a técnicas como la observación o las entrevistas.

Cabe mencionar que un punto de

discusión al momento de elaborar el cuestionario era la inclusión –o no– de una pregunta acerca del género de los encuestados. En tan sentido, se optó por incorporarla ya que tratándose de un delito que vulnera a todas las personas, pero especialmente a las niñas y mujeres, se buscó indagar si esto implicaría una diferencia en las opiniones e intereses de los estudiantes por la temática

La muestra estuvo conformada por 173 estudiantes entre 15 y 18 años de edad y provenientes de seis escuelas de la ciudad, tres de gestión pública y tres de gestión privada. Para poder calcular el tamaño de la muestra se empleó la fórmula propuesta por Spiegel y Stephens (2009). Se tomó como error muestral un valor de 0,5, el cual corresponde al valor estándar tomado en las investigaciones, y con un valor de 2,58 para el grado de confianza lo cual expresa un 99% de confianza en los datos obtenidos.

La opinión de los estudiantes

A continuación, se analizan los resultados de la misma. En primer lugar, se indagó si los jóvenes conocían qué es la trata de persona. Este interrogante funcionó como filtro, puesto que quienes respondieron negativamente, no continuaron con el resto del cuestionario. De la muestra seleccionada, solamente el 3% manifestó que no conocía el delito.

La siguiente pregunta planteada se vinculó con el concepto de trata y tenía como finalidad conocer si los jóvenes

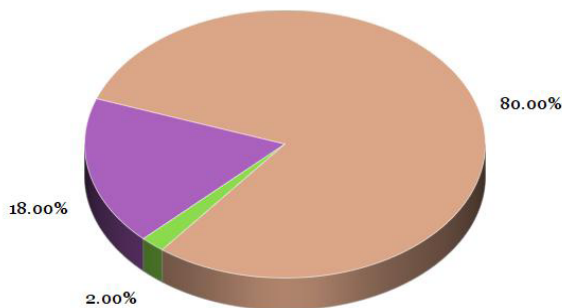
eran capaces de identificar a qué refiere el mismo. Para ello se presentaron tres opciones, la primera era una definición simple de este delito, mientras las otras hacían referencia a dos de los mitos más difundidos sobre el concepto de trata de personas: el primero de ellos es el que la vincula directamente con el ejercicio de la prostitución, y el segundo el que establece una analogía entre la trata y el tráfico de personas. De este modo, como puede observarse en el gráfico 1, el 80% de los jóvenes lograron identificar a la trata de personas con la noción de esclavizar a otros seres humanos con fines de explotación, ya sea sexual o laboral; el 18% la vinculó con el traslado de personas de forma ilegal

de un país a otro; y el 2% lo relacionó con el ejercicio de la prostitución. De lo anterior se desprende que sólo uno de cada cinco jóvenes desconoce a qué refiere la trata de personas, por lo cual puede afirmarse que existe un alto grado de conocimiento sobre este delito, al menos en el nivel más elemental de la problemática.

Por otra parte, se les preguntó a los jóvenes sobre su percepción acerca del nivel de importancia que consideraban que tiene este delito en la sociedad (ver gráfico 2). Aparece en primer lugar, con un 63% la opción “poco importante”; las alternativas “importante” y “muy importante”, obtuvieron un 16% y 15%

Gráfico 1 ¿Cómo definirías a la trata de personas?

- Es el traslado de personas de forma ilegal de un país a otro
- Es esclavizar a otra persona con fines de explotación sexual o laboral
- Es el ejercicio de la prostitución



respectivamente. Finalmente, la opción “nada importante” fue elegida por el 6% de los jóvenes. De este modo, más de dos tercios de los encuestados consideran a la trata de personas como poco o nada importante para la sociedad.

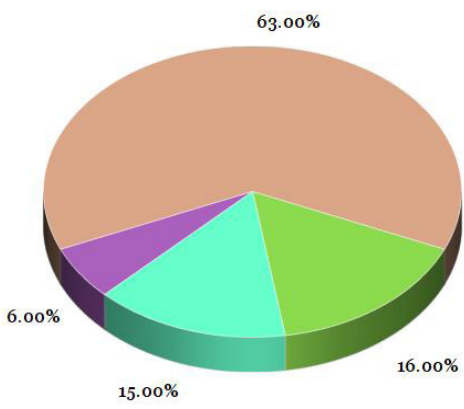
En este punto, cabe preguntarnos respecto a los motivos por los cuales un delito que vulnera los derechos humanos más elementales y que afecta a la sociedad en su totalidad, se lo percibe como “poco importante”. Vinculado con la pregunta anterior, se puede observar que no existe necesariamente un problema de desconocimiento sobre el tema, sino que se trataría de una cuestión de falta de interés, de insensibilidad ante la problemática.

Esto último se debe, quizás, a la lógica atomizante propia del neoliberalismo; de ahí la necesidad de reconstruir el tejido social y lo colectivo: la trata de personas no es un problema de uno, de sus víctimas, es un problema de todos y cada uno de los miembros de la sociedad. Por lo cual, resulta necesario pensar propuestas de carácter colectivas al momento de abordar la temática

Asimismo, puede observarse cómo la invisibilización de la trata actúa, ya que este delito no se encuentra en la agenda de los medios, en la agenda política ni en la agenda de la sociedad. Planteado en otros términos, la trata de personas no es

Gráfico 2 ¿Qué nivel de importancia te parece que tiene esta problemática en nuestra sociedad?

■ Nada importante ■ Poco importante ■ Importante ■ Muy importante



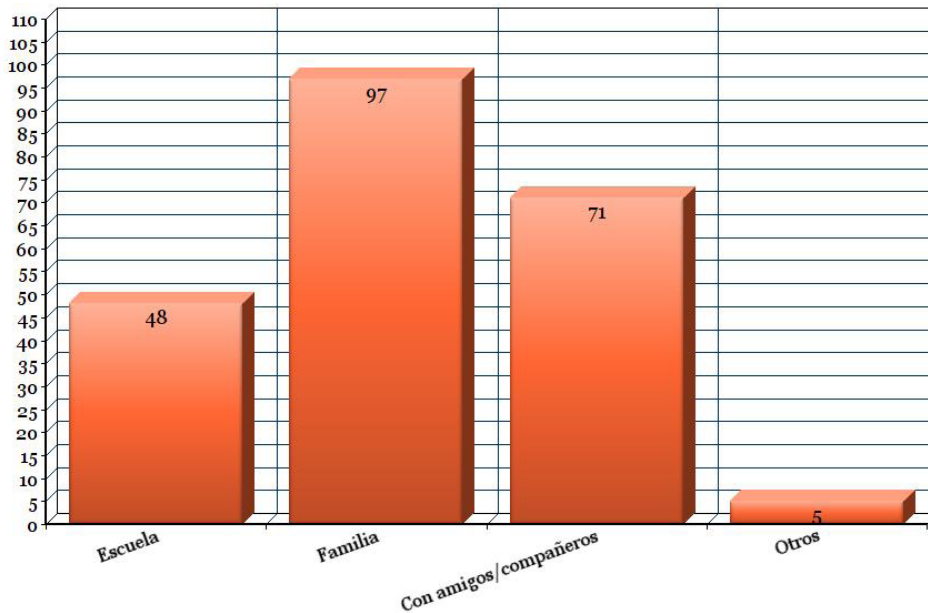
un tema que se discuta ni se problematice. Se sabe que existe, pero pareciera que su tratamiento no es relevante. De esto último se desprende que un objetivo central es comenzar a abordar la temática para general una mayor sensibilización. En otras palabras, si el tema no importa, difícilmente se pueda lograr cambio alguno.

Asimismo, se procuró también conocer si los jóvenes han hablado de la temática, y en qué espacios lo hacían. Al respecto, el 63% afirmó que sí ha hablado sobre este delito, mientras que el 37% no lo ha hecho. Es decir que dos de cada tres adolescentes se han referido aunque sea una vez a la problemática. Respecto al ámbito donde se dialogó sobre el tema

(ver gráfico 3), la familia ocupa el lugar de primacía. En este sentido, la familia puede configurarse en un excelente soporte al momento de llevar adelante cualquier acción que tenga como objetivo sensibilizar sobre esta problemática.

Los grupos de pares (compañeros, amigos, pareja) constituyen el segundo ámbito de preferencia elegido por los jóvenes para hablar sobre la trata de personas. Mientras que la escuela quedó en tercer lugar como un espacio en el cual se desarrolla la temática, pese a que como se aclaró, el abordaje de la misma forma parte de los contenidos prescriptos por la ley de Educación

Gráfico 3 ¿En qué ámbito has hablado sobre la temática?



Sexual Integrada sancionada hace más de una década.

En cuanto al interés de los jóvenes para conocer la temática, el 94% indicó que sí les interesaría saber más sobre este delito. No obstante, en esta pregunta surge una discrepancia entre las opiniones de los estudiantes a partir de su género. En tal sentido, el 100% de las mujeres manifestó que sí le interesaría abordar el tema; de igual manera lo hizo el 86% de los varones, mientras que el 14% manifestó que no le incumbe la problemática.

A modo de hipótesis, se podría plantear que el mayor interés de las mujeres podría vincularse con una perspectiva de género, ya que las mismas se encuentran mucho más vulnerables frente a distintas formas de violencia de género, incluida la trata de personas, que los varones. Planteado en otros términos, existe una sensibilidad mucho mayor por parte de las mujeres frente a cualquier forma de vulneración de sus propios derechos, mientras que para los jóvenes adolescentes esa parece no ser una preocupación. Nuevamente, lo anterior es solo una hipótesis a partir de las respuestas planteadas por los estudiantes, y debería ser objeto de estudios en futuras investigaciones.

Vinculado a lo anterior, el 96% considera que en la escuela se debería enseñar sobre la trata de personas. Nuevamente, se presenta una diferencia según el género, en las respuestas, aunque esta vez un poco menor. Así, el 100% de las mujeres se manifiesta de manera positiva, mientras que el 91% de los varones también considera que la escuela es un ámbito

apropiado para conocer más sobre este delito.

De los dos puntos anteriores, puede observarse cómo el interés de los jóvenes se une a su predisposición para abordar tan complejo tema en el ámbito de educación, lo cual se constituye en un escenario propicio para su desarrollo en el aula.

Por otra parte, se indagó sobre las responsabilidades en el avance y desarrollo de este delito en la actualidad. En este punto se planteó empezar a pensar acerca de los actores sociales que podrían plantear diferentes estrategias con el fin de comenzar a erradicar este delito. En el gráfico 4 puede observarse que los estudiantes consideran al Estado (51%) como el principal responsable al momento de proponer y llevar adelante acciones concretas contra la trata, mientras que el 44% consideró que la sociedad en general es la responsable, de forma tal que si bien reconocen el rol central del Estado en la lucha, no subestiman ni minimizan el accionar colectivo de la ciudadanía.

Asimismo, cabe destacar que no se hizo mención alguna por parte de los jóvenes a las diferentes Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que trabajan con esta problemática, como por ejemplo la Fundación María de los Ángeles o la Fundación La Alameda, por mencionar solo dos de las más reconocidas.

Por otra parte, los medios masivos de comunicación no son visualizados como actores que tengan responsabilidad

alguna en la lucha contra la trata, ya que solamente el 3% de los encuestados los considera responsables. Queda demostrado, así, que el silencio cómplice denotado en el escaso –y muchas veces nulo– tratamiento de la información que realizan sobre la trata de personas no es percibido como un factor que contribuya a la invisibilización del mismo, con su consecuente proliferación.

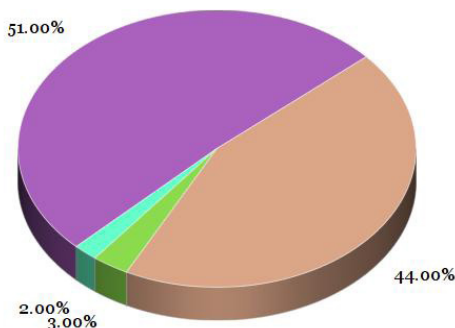
Ahora bien, en cuanto a las acciones del Estado respecto a la búsqueda de sensibilización acerca de la trata de personas, es preciso aclarar que, al menos desde el punto de vista formal, en los últimos quince años ha proliferado la producción de materiales educativos vinculados con la temática. En este punto

se presenta una paradoja. Para la realización de esta investigación se llevó adelante en simultáneo a las encuestas un rastreo de materiales educativos que aborden la temática, elaborados de forma directa o indirecta por el Estado (es decir producidos por diferentes organizaciones civiles pero financiados por el Estado), y el número es elevado. Es decir que sí existe un interés por parte del Estado en sensibilizar sobre la problemática, pero por diferentes motivos que escapan a los alcances de este artículo, tales intenciones no se han podido concretar, tal como lo demuestran los datos de la presente investigación.

Finalmente, se indagó sobre las

Gráfico 4 ¿Quién crees que es el principal responsable en combatir este delito?

■ El Estado ■ La sociedad en general ■ Los medios masivos de comunicación ■ Ns/NC



formas y/o medios por los cuales los jóvenes se informan sobre la temática; el propósito es conocer, a partir de las opiniones de estudiantes del nivel secundario, el abordaje que se realiza sobre la trata de personas en las escuelas, al mismo tiempo que se exploraran cuales son las formas preferidas por los estudiantes para informarse sobre una cuestión determinada. En tal sentido (ver gráfico 5), las redes sociales ocupan el primer lugar indiscutido con el 59%, seguido por los medios masivos de comunicación con el 19%. Los familiares y amigos/compañeros ocupan el tercer lugar, con sólo el 14%, para finalmente quedar la escuela en el cuarto lugar con el 8%.

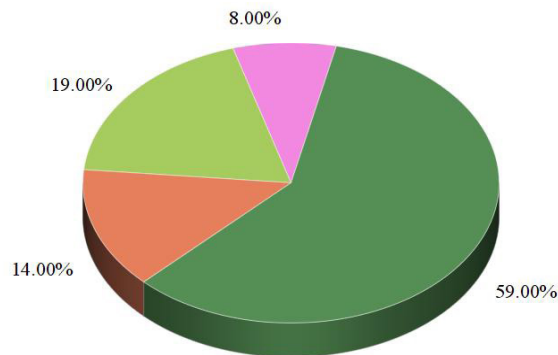
Así, queda explicitado por un lado, cómo la escuela se encuentra desdibujada en su función de presentar y abordar una problemática concreta de la actualidad y por otro, se reafirma el alcance de las redes sociales y su potencial para la educación; de manera tal que sería conveniente para futuras propuestas que abordan el tema la utilización de las redes sociales como una estrategia para acercar a los jóvenes a la problemática planteada.

Reflexiones finales

La trata de personas es un delito aberrante que afecta a la sociedad en

Gráfico 5 ¿Cómo te informas sobre la temática?

■ Por familiares y/o amigos ■ Medios masivos de comunicación ■ Escuela ■ Redes sociales



su conjunto. En este sentido, no se debe desconocer el rol central que posee el Estado para combatirla, aunque al mismo tiempo no se puede delegar en éste todas las responsabilidades para poder finalmente erradicar este flagelo. En efecto, la lucha debe ser de forma conjunta entre la totalidad de los actores sociales; y es ahí donde la escuela recupera su importancia para instalar el tema entre los jóvenes.

De este modo, sistematizar los datos sobre el nivel de conocimiento de la problemática constituye un insumo necesario para poder elaborar futuras intervenciones sobre dicha temática con jóvenes en el ámbito escolar.

Al respecto, si bien existe una amplia producción de materiales educativos sobre el delito de la trata de personas, muchos de los cuales fueron producidos por el Estado así como otras organizaciones no gubernamentales, y que el mismo se encuentra disponible de forma gratuita en la web, la temática no se encuentra instalada de forma tal que los estudiantes lo demanden o que los docentes la incluyan dentro de sus propuestas. Es decir que si bien la ley lo propone, aún este abordaje no se materializa.

A lo largo del artículo se han presentado una serie de ideas para un mejor abordaje de la temática, basadas en el análisis de las opiniones e intereses de los estudiantes acerca del delito de la trata.

En síntesis, existe un marco legal que no solo alienta, sino que además prescribe su tratamiento como parte de los contenidos

a ser abordado durante la cursada. Se cuenta también con una producción de materiales y propuestas educativas sobre el tema. Asimismo, se desprende de los datos obtenidos en la encuesta, que los jóvenes se muestran interesados en conocer más sobre este delito, así como también consideran que es una temática que se debería abordar en las escuelas. De este modo, se encuentran dadas las condiciones necesarias para que se presente en las aulas la temática. En tal sentido, la escuela posee un rol importante al momento de sensibilizar a los y las jóvenes sobre este tema, lo cual constituye la base para cualquier acción futura.

Lograr el objetivo de formar ciudadanos críticos y comprometidos con la realidad, jóvenes que posean las herramientas teórico-metodológicas para cuestionar las problemáticas socioculturales presentes en la sociedad actual, es un propósito central del sistema educativo. Ahora bien, si dichas problemáticas no son presentadas de forma alguna, es imposible que se produzca este cuestionamiento.

En tal sentido, quizás el rol de los medios masivos de comunicación podría ser el de instalar en la agenda social el tema, para lo cual, nuevamente, la escuela podría problematizar diversas estrategias con el objetivo de demandar a los medios masivos de comunicación un tratamiento adecuado y acorde a la gravedad de la situación.

Notas

(1) Profesor (2006) y licenciado en Comunicación Social con orientación Institucional (2014).

Docente universitario en la materia “Introducción a la Ciencia Política” de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN. Profesor en nivel preuniversitario del espacio curricular “Economía” en la Escuela Nacional Adolf Pérez Esquivel. Docente de la asignatura “Comunicación” en la Escuela de Policía Juan Vucetich y “Técnicas de comunicación” en el Centro de Altos Estudios en Especializaciones Policiales (CAEEP).

Referencias bibliográficas

- Castilho, E. (2008) Tráfico de pessoas: da Convenção de Genebra ao Protocolo de Palermo. En Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas. Brasília
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2008) Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Lineamientos curriculares para la ESI. Buenos Aires
- De Almeida, P. (2012) Migração e tráfico de pessoas. Refúgio, Migrações e Cidadania, 43. Brasília
- Della Penna, C. (2014). Aspectos fundamentales sobre la trata de personas. Algunas particularidades del caso argentino. URVIO: Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad, (14), 28-47. Quito
- Diéguez, J. (2015) Una aproximación económica a la trata de personas. Centro de Investigación y Prevención de la Criminalidad Económica. Buenos Aires. Disponible en <http://www.cipce.org.ar/articulo/una-aproximacion-economica-trata-personas>
- Gijón, M.; Cendón, R. y Hernández, A. (2015). Trata de personas y Derechos Humanos: retos y oportunidades desde la Educación Social. RES: Revista de Educación Social, (20), 3. Barcelona
- INECIP Argentina (2013) *¿Qué hicimos con la trata? Un recorrido por las principales políticas públicas de trata sexual en Argentina. La Plata.* Disponible en <http://inecip.org/wp-content/uploads/Inecip-Que-hicimos-con-la-trata.pdf>
- Kaye, M. (2003) El vínculo entre migración y trata. La lucha contra la trata mediante la protección de los derechos humanos de los migrantes. Anti-slavery international report. Londres. Disponible en https://www.antislavery.org/wp-content/uploads/2017/01/spanish_nexus_full.pdf
- Lopéz Roldán, P. Y Fachelli, S. (2015) Metodología de la investigación social cuantitativa. Bellatera. Universidad Autónoma de Barcelona
- Matehu, L. (2014) El imaginario social detrás de la trata en los medios de comunicación. URVIO: Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad, (14), 48-67. Quito
- ONU (2000) Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional. Palermo
- Ruiz Herrera, A.; Ruiz Guevara, S. y López Cantero, E. (2018) El rol de los medios masivos de comunicación en la comprensión del fenómeno de la trata de personas. Revista Criminalidad, 60(2), 25-39. Bogotá
- Sánchez, M. A., García, D. y Castillo, N. (2012). Representaciones sociales de la prensa y la radio colombiana acerca de la trata de personas 2007-2012. Bogotá.
- Sommer, C. (2017) Trata de personas en Argentina. Sus recientes implicancias de persecución y asistencia a víctimas. Boletín Mexicano de Derecho Comparado. Vol. 50, N° 148. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. México D.F.
- Spiegel, M. y Stephens, J. (2009) Estadística. McGRAW - HILL/Interamericana Editores. México D.F.

Trabalibras¹: un relato de experiencia en clase con alumnos sordos
Finger fumlbers: a classroom experience report with deaf students
Trava-libras: um relato de experiênciã em sala de aula com alunos surdos

Luiz Carlos dos Santos Souza¹ Roberta Santos Morais Gomes²

Resumen

El trabalenguas se conoce como un juego que se desarrolla entre generaciones, donde niños y adultos se desafían entre sí para pronunciar palabras rápidamente sin pronunciar mal. La comunidad sorda utiliza su lengua de señas, cuya modalidad es visual-gestual, distinguiéndose de la modalidad oral-auditiva que se encuentra en el trabalenguas. El objetivo de este trabajo fue observar si las personas sordas conocen los trabalenguas del idioma portugués y si hay trabalenguas en el modo visual-gestual (lengua de señas). La metodología aplicada fue la investigación exploratoria, con una clase de estudiantes adultos sordos del sexto grado de la escuela primaria, a través de una actividad en el aula sobre trabalenguas. Al final de la actividad, obtuvimos una experiencia de traducción cultural. Aplicamos el juego del trabalenguas a Libras, sintetizándolo en trabalibras, y creamos la señal para tal juego en otra modalidad. Los resultados

Summary

Tongue twister is known as a game that goes on between generations, where children and adults challenge each other to pronounce words quickly without mispronunciation. Deaf community uses its sign language, whose modality is visu-gestural, distinguishing itself from the oral-auditory modality found in the tongue twister. The objective of this work was to observe if deaf people knows Portuguese language tongue twisters and if there are tongue twisters in the visual-gestural mode (sign language). The applied methodology was exploratory research, with a deaf adult students class of the 6th grade of Elementary School, through an activity in the classroom about tongue twister. At the end of the activity, we obtained an experience of cultural translation. We apply the tongue twister game in Brazilian Sign Language (Libras), synthesizing it into finger flumlbers (or

mostraron que es necesario profundizar la investigación, elaborar y organizar mejor el juego, para promover el contacto con el idioma portugués y valorar la cultura lingüística de la Libras.

Palabra clave: trabalibras; libras, sordos; palabras parónimas

Resumo

O trava-língua é conhecido como uma brincadeira que passa entre gerações, em que as crianças e os adultos se desafiam a pronunciar as palavras de forma rápida, sem errar a pronúncia. A comunidade surda utiliza a sua língua de sinais, cuja modalidade é viso-gestual, distinguindo-se da modalidade oral-auditiva apurada no trava-língua. O objetivo deste trabalho foi observar se as pessoas surdas conhecem os trava-línguas da Língua Portuguesa e se há trava-língua na modalidade viso-gestual (língua de sinais). A metodologia aplicada foi pesquisa exploratória, com uma turma de alunos surdos adultos do 6º ano do Ensino Fundamental, através de uma atividade na sala de aula sobre trava-língua. Ao término da atividade, obtivemos uma experiência de tradução cultural. Aplicamos o jogo trava-língua em Libras, sintetizando-se em trava-libras, e criamos o sinal para tal brincadeira em outra modalidade. Os resultados mostraram que é preciso aprofundar mais a pesquisa, elaborando e organizando melhor a brincadeira trava-libras, para promover

Libras twister), and create the signal for this game. The results showed that it is necessary to deepen the research, elaborating and organizing better the game Libras twister, to promote the contact with the Portuguese language and to value the linguistic culture of Libras.

Keywords: tongue twisters; libras; deaf people; paronymous words

o contato com a língua portuguesa e valorizar a cultura linguística da Libras.

Palavra-chave: trava-línguas; libras; surdos; palavras parônimas

<p>Fecha de Recepción: 04/11/2019 Primera Evaluación: 12/12/2019 Segunda Evaluación: 20/02/2020 Fecha de Aceptación: 15/03/2020</p>
--

Introdução

Este artigo tem como objetivo relatar a pesquisa desenvolvida a partir da experiência da aplicação de uma atividade sobre trava-línguas em língua portuguesa e em Libras, para uma turma de jovens e adultos surdos do 6º ano do Ensino Fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Pretendeu-se explorar a relação com tal brincadeira por meio de um diálogo por trava-línguas durante a aula.

O trava-línguas é conhecido como conjunto de palavras formadas por muitas sílabas parecidas que, sendo memorizadas e repetidas, devem ser pronunciadas de forma rápida e clara, sem tropeços. É considerado um jogo verbal de forma divertida e desafiadora para pessoa de qualquer idade. Aqui no Brasil, existem muitos trava-línguas que fazem parte da cultura oral popular, transmitida de geração em geração.

Quanto à existência de trava-línguas em Libras, não encontramos registros de tal atividade em artigos ou em livros que abordassem esse tema. Ao pesquisarmos na internet, encontramos um vídeo no Youtube de uma entrevista com uma adulta surda americana que aprendeu trava-línguas, mas não na escola, e sim em brincadeiras com amigos durante a infância.

Para ela, essa brincadeira chama-se *finger fumlbers*(2) por utilizar mãos e dedos. Podemos observar que na Língua de Sinais Americana (ASL), as pessoas americanas surdas têm essa prática e a utilizam como desafio entre seus pares surdos, além disso, participam da brincadeira pessoas

ouvintes que possuem contato com a ASL. No que se refere à Trava-línguas em ASL, ainda não está claro um conjunto de regras, mas identificamos algumas delas, as quais podemos citar, seguidas de exemplos:

- Duas mãos soletrando simultaneamente duas palavras parônimas(3) ou não – RAT/CAT; DOG/CAT(4).
- Uma mão soletrando de forma contínua as duas palavras iguais e parônimas: RED SOX(5) – RED SOCKS(6).
- Articulação da boca de uma frase e soletração de outra frase, simultaneamente: I LOVE YOU (oral) e OLIVE JUICE(7) (soletração).

Pela nossa experiência como adultos surdos, tivemos contato com trava-línguas em momentos diferentes: um na infância através de leitura, e outro já na vida adulta, durante conversa sobre a nossa experiência sobre o tema. Isso gerou uma discussão se pessoas surdas possuem esse conhecimento, de tal conjunto de palavras muito conhecido na comunidade ouvinte, e se há “trava-línguas” em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Como não há registros sobre trava-língua na Libras, utilizamos as regras da brincadeira *finger fumlbers* da ASL e as adaptamos para a Libras, lançando um jogo desafiador, no qual o participante terá que:

- Utilizar as duas mãos, soletrando duas palavras parônimas simultaneamente;

- Soletrar com uma mão de forma contínua as duas palavras e/ou sentenças.

Também utilizamos uma regra da trava-língua da língua portuguesa e adaptamos para Libras: uma sentença construída de sinais com uma ou duas configurações diferentes.

Pensando objetivos da atividade pesquisada e da investigação: por que a pesquisa?

O trabalho tem como finalidade analisar se as pessoas surdas que possuem escrita de português como segunda língua têm acesso a esse conhecimento e se a Libras também possui esse jogo verbal. Como na ASL existe trava-línguas, tentamos fazer uma adaptação dessas regras para aplicar na Libras. Especulamos que a Libras tem trava-línguas, principalmente quando se usam as duas mãos simultaneamente para realizar sinais soletrados diferentes.

Dessa maneira, buscamos identificar, com a ação investigativa, o reconhecimento de trava-línguas da comunidade ouvinte, com letras parecidas e frases repetidas em português. Por meio dessa atividade, queríamos verificar palavras e expressões no site de buscas do Google, na opção Imagem, criando um *corpus* da investigação com as imagens encontradas, que se referem às palavras/ expressões buscadas no Google.

Por sua vez, pedagogicamente intentamos, com a ação narrada, explicar conceitos de palavras estruturadas e desconhecidas das pessoas surdas, pois desenvolvemos juntos a atividade, como já explicitado. Acreditamos que a atividade já

mencionada colaborou para investigar a sinalização e soletração de desafiadores surdos na aula ou na brincadeira, além de dar elementos para que pudéssemos analisar as facilidades e dificuldades de as pessoas surdas sinalizarem com clareza e rapidez os sinais de configurações de mãos parecidos e de soletrarem com clareza e rapidez as palavras na forma simultânea de trava-libras.

Mediante a atividade pesquisada, podemos questionar: por que desenvolver e investigar atividades como esta? Porque abordar a cultura surda e as produções surdas em todas as suas dimensões é necessário e urgente, faz parte da luta pelo reconhecimento da comunidade surda como comunidade que cria e recria cultura! Defender e lutar pela comunidade surda também é desenvolver atividades que respeitam e abordam a cultura surda, como fala Gladis Perlin (2013).

Metodologia e desenvolvimento

Para realizar a pesquisa que é tema deste artigo, precisamos estudar um pouco sobre a opção da metodologia: a pesquisa exploratória. No que se refere a ela, verificamos e citamos as informações de observação desafiadoras na análise de dados. Silveira e Gerhardt destacam que “é a pesquisa que busca informação diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter. Trata-se de um procedimento útil, especialmente em pesquisas exploratórias e descritivas.

(Santos, 1999, *apud* Silveira & Gerhardt, 2009, p. 39).

Segundo as autoras, buscamos e analisamos o grupo de interesse de desafiantes que mediante a provocação de sinalizar e soletrar com o jogo de trava-libras, na interação de práticas em pesquisa exploratória. O grupo de interesse da brincadeira de significação busca valorizar o trava-Libras, compreender e valorizar as desordens (confusões) cognitivas da mente nas atividades do jogo de trava-libras.

Para a realização da pesquisa, foi realizada uma experiência com sete alunos surdos, com idade entre 18 e 26 anos, em uma sala de aula de Libras de uma escola pública. Foram divididas três etapas da atividade:

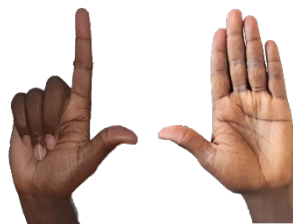
- apresentação de três trava-línguas do português escrito e sua tradução para Libras;
- resolução de dúvidas sobre termos através da pesquisa on-line de imagens correspondentes aos vocábulos;
- aplicação do jogo de trava-língua em Libras.

No momento de resolução de dúvidas por meio da pesquisa, os alunos usaram o Google para pesquisar palavras das sentenças através de imagens. Observamos que tal ferramenta era fundamental para surdos que buscam conceitos e reconhecimento de palavras através de imagens. Podemos perceber que “explicando os significados de cada conceito comparando com os exemplos de outros conceitos parecidos” (Campello, 2008, p. 28), dessa forma, contribuímos para a percepção visual. E a percepção

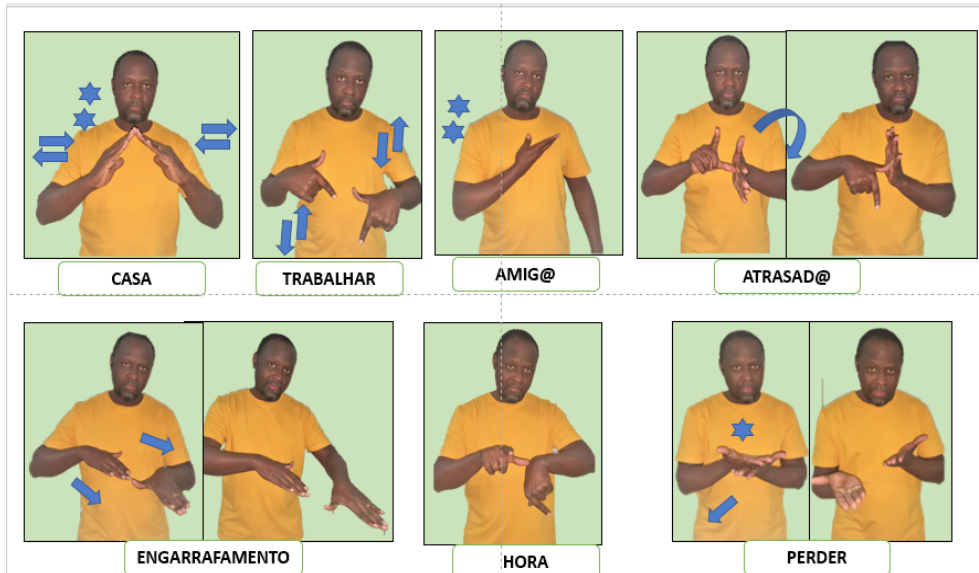
visual é importante porque ela é própria do surdo e da sua cultura visual, já que o surdo é um sujeito que pensa através de imagens.

No momento de tradução de algumas sentenças trava-línguas em português para Libras, os alunos surdos perguntavam e tentavam entender qual era o sentido subjetivo das sentenças, como em: “O peito do pé do Pedro é preto”, “Três pratos de trigo para três tigres tristes” e “O rato roeu a roupa do rei de Roma”. Explicamos que o objetivo do trava-língua é desafiar as pessoas ouvintes ao pronunciarem de forma rápida sem errar, por conter palavras parecidas e letras iniciais iguais para confundir.

Enfim, na etapa do trava-línguas em Libras, adotamos sinais soletrados, assim como *finger fumlbers* como P-A-I M-A-U e P-A-I M-A-L de forma contínua com uma mão e de forma simultânea com duas mãos: P-A-I e M-Ã-E / C-A-R-R-O e B-A-R-R-A (mesma forma que anterior) / B-A-R e B-O-I / C-A-M-A e C-A-S-A. Também elaboramos uma sentença de sete sinais, selecionando duas ou três configurações de mão:



Sentença 1:



Sentença 2:

FORTALEZA SÃO PAULO TEATRO DIVERTIR FÁCIL MATURIDADE NORMAL.



Os alunos tentaram sinalizar rapidamente sem “travar” e se divertiram muito com esse jogo de etapas: verbal, sinalizado e soletrado de trava-língua da Libras.

Uma coisa interessante aconteceu durante a experiência: os alunos perguntaram qual era o sinal de trava-

língua. Na verdade, não tinha sinal específico para esse termo e tentamos explicar o que significava “trava” e “língua”. A partir daí, foram surgindo os sinais provisórios para utilizarmos durante a atividade. Devido ao tempo da atividade, não foi possível discutir e determinar com eles se aqueles sinais



provisórios eram coerentes ou se eram adequados ao sistema linguístico da Libras. Surgiu ainda a junção de duas palavras: trava-libras.

Abaixo as fotos dos sinais provisórios:

- Sinal para trava-língua
- Sinal para trava-libras A:



- Sinal para trava-libras B:



Alguns resultados parciais, em forma de conclusão

Os resultados apresentados mostraram que nenhum dos participantes tinha feito a brincadeira antes nem a conhecia. Na atividade, eles assimilaram as três brincadeiras de trava-línguas em português e ainda questionaram qual era o sentido das sentenças. Isso muitas vezes passa despercebido pela população ouvinte, por diferentes motivos que a pesquisa não levantou, inclusive pelos seus objetivos, que eram diferentes. Além disso, os alunos demonstraram ter dificuldade em separar as duas línguas, português e Libras, porque eles ainda não têm conhecimento das estruturas linguísticas.

No trava-libras, houve disputa, diversão, provocação e torcida. Eles relataram que era difícil, atrapalharam-se muito e, ao fim, dos sete alunos, dois alunos conseguiram completar o desafio. Alguns disseram que as frases pequenas como P-A-I M-A-U e P-A-I M-A-L e palavras parônimas soletradas C-A-R-R-O e B-A-R-R-A / B-A-R e B-O-I eram difíceis e

tinham que ser rápidos, porque as letras se apresentam em sequência diferente. Os alunos foram desafiados por precisarem de concentração, coordenação e memorização, aspectos importantes a serem trabalhados para aguçar a visualidade.

Observamos também que, nos exercícios de sinalizações das sentenças com sinais de mesma configuração, os alunos não tinham dificuldades. Se, para ouvintes, as letras iniciais atrapalham a pronúncia, para surdos, as configurações de mãos parecem fluir juntamente com sinais sem muita dificuldade.

Analisamos que o exercício realizado na aula, além de contribuir para o conhecimento dos alunos sobre trava-línguas do Brasil, motivou os estudantes a se desafiarem com trava-libras, percebendo até onde podem avançar, mesmo errando e tentando ajudar o colega a conseguir finalizar o desafio.

Percebemos, ainda, que precisamos revisar as regras da trava-libras. Algumas delas foram consideradas desafiantes, seguindo o objetivo do jogo, assim como regras do *finger fumlbers* da ASL, enquanto uma regra adaptada do português não foi considerada desafiante.

As experiências levantaram a importância de transmitir o conhecimento sobre trava-línguas do português às pessoas surdas e a necessidade de mais pesquisa e estudo sobre trava-libras no desenvolvimento linguístico. Essa transmissão se faz importante na medida em que compreendemos que as pessoas

surdas têm direito de conhecer diferentes produções culturais que circulam no mundo ouvinte também.

Consideramos importante a capacidade de determinar níveis de trava-línguas - fácil, médio e difícil - no novo conteúdo curricular escolar da disciplina de Libras, para escolarização de crianças, de adolescentes e de adultos. Por meio de

jogos e brincadeiras divertidos na sinalização, em experiência visual e percepção visual, respeitando os parâmetros de Libras e a estrutura linguística e gramatical, o trava-línguas pode ser muito valorizado e reconhecido. Precisamos de mais pesquisas para poder aprofundar e ampliar a temática.

Notas

(1) Mestrando no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, Brasil. Rua das Laranjeiras, 232, Laranjeiras, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. CEP: 22240-003. Instituto Nacional de Educação de Surdos/ Departamento de Educação Básica. Telefone: (21) [2285-7546](tel:2285-7546) E-mail: luisouza28@gmail.com

(2) Mestranda no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, Brasil. Rua das Laranjeiras, 232, Laranjeiras, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. CEP: 22240-003. Instituto Nacional de Educação de Surdos/ Departamento de Educação Básica. Telefone: (21) [2285-7546](tel:2285-7546) E-mail: betagomes06@gmail.com

(3) Libras é a sigla para Língua Brasileira de Sinais.

(4) Significa uma expressão equivalente a *tongue-twister* (trava-língua em inglês) para a língua de sinais americana.

(5) Palavras parônimas significam palavras escritas e pronunciadas de forma parecida, mas que possuem significados diferentes.

(6) Tradução de inglês para português: RATO/GATO; CÃO/ GATO

(7) Time americano de beisebol.

(8) Tradução de inglês para português: MEIAS VERMELHAS.

(9) Tradução de inglês para português: EU AMO VOCÊ / SUCO DE AZEITONA

Referências bibliográficas

Campello, A. e Souza. (2008) *Pedagogia Visual na Educação dos Surdos-Mudos*. Florianópolis, fevereiro de 2008. **Tese de doutorado**. Disponível pelo link: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp070893.pdf>. Acesso em janeiro de 2019.

Gerhardt, T.; Silveira, D. (org.). (2009) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Acesso em junho de 2019. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>.

Lira, Guilherme de Azambuja; Souza, Tanya Amara Felipe de. (2011) **Dicionário digital da língua brasileira de sinais** – versão 3. Rio de Janeiro: Acessibilidade Brasil. Configuração de mãos. Acesso em abril de 2019. Disponível em: http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/

Mahoney, R.; Wise, D.; Bellew, S.; Harmon, S. (2015) **American Sign Language em Tongue Twisters**: Um projeto folclórico russo de 13. Estados Unidos. Disponível em: <https://russian13tonguetwisters.wordpress.com/2015/05/31/american-sign-language-tongue-twister/>. Acesso em novembro de 2018.

Masutti, M. (2007) Tradução cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes. **Tese de Doutorado em Literatura**, UFSC.

Neves, F. **Parônimos**: exemplos de palavras parônimas. Norma culta - Língua Portuguesa em bom Português. Acesso em abril de 2019. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/palavras-paronimas/>.

Perlin, G. Identidades surdas. (2013) In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação.

Caracterización comunicativa docente para la motivación profesional pedagógica en la enseñanza con estudiantes

Communicative teaching characterization for pedagogical professional motivation in teaching with students

Resumen

El propósito de la investigación es caracterizar la comunicación docente para la motivación profesional pedagógica en la enseñanza con estudiantes adolescentes; las cuales surgen a partir de un estudio descriptivo transversal, realizado en el período comprendido entre octubre 2018 a octubre 2019, con estudiantes adolescentes de décimo grado del instituto educativo “Mariano Clemente Prado” de la localidad de Santa Clara, Cuba. Previamente se evidenciaron rasgos de una enseñanza memorística como son: la no identificación de lo esencial del contenido, dificultades en la comunicación y poca motivación en los procesos de aprendizaje. Se emplean métodos teóricos sistémico, histórico-lógico y analítico-sintético; así como empíricos: análisis documental, encuesta a estudiantes y entrevista abierta a los educandos. Resultados: se

Summary

The purpose of the research is to characterize teaching characterization for pedagogical professional motivation in teaching with adolescent students; which arise from a cross-sectional descriptive study, carried out in the period between October 2018 to October 2019, with tenth grade adolescent students of the “Mariano Clemente Prado” educational institute in the town of Santa Clara, Cuba. Previously, features of a memorial teaching were evidenced, such as: the non-identification of the essential content, difficulties in communication and poor motivation in the learning processes. Systemic, historical-logical and analytical-synthetic theoretical methods are used; as well as empirical: documentary analysis, student survey and open interview to students. Results: it was found that in the teaching-learning process since the tenth grade in adolescents, features of

constató que en el proceso enseñanza aprendizaje desde el décimo grado en adolescentes, se utilizan rasgos de la enseñanza memorística, reconocieron no saber identificar lo esencial del contenido y tienen dificultades para la comunicación y sentirse motivados desde el aprendizaje. Conclusiones: las necesidades existentes en los estudiantes estimularon a los autores a caracterizar la comunicación docente en estudiantes para prevenir insuficiencias durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras Clave: adolescencia; comunicación; didáctica; motivación; proceso docente.

the memorial teaching are used, they acknowledged not knowing how to identify the essential content and have difficulties in communicating and feeling motivated from learning. Conclusions: the existing needs in the students encouraged the authors to characterize the teaching communication in students to prevent deficiencies during the teaching-learning process.

Keywords: adolescents; communication; didactic; motivation; docent process.

Fecha de Recepción: 05/02/2020 Primera Evaluación: 22/02/2020 Segunda Evaluación: 20/03/2020 Fecha de Aceptación: 25/03/2020

Introducción

Lograr un proceso comunicativo docente con calidad es una prioridad de la educación media superior contemporánea desde el contexto cubano, esto conlleva a elevar la cultura del alumno como sujeto y a la vez objeto de su aprendizaje. La enseñanza actual presupone al estudiante como buscador activo de su conocimiento, capaz de desarrollar su independencia cognoscitiva, movilizar los procesos lógicos del pensamiento y aplicar sus conocimientos en todo proceso educativo, asociado con una adecuada comunicación docente.

En la motivación que un alumno llegue a tener desempeña un papel fundamental la atención y el refuerzo social que del adulto ya sea profesor o padres reciba, por eso son importantes las expectativas que los adultos manifiestan hacia el individuo y las oportunidades de éxito que se le ofrezcan (Mesa, 2015).

Se hace necesario prestar especial atención a la formación integral de los estudiantes lo que implica la búsqueda de vías efectivas en la labor educativa a partir de la motivación e intereses asociados a una cultura general (García, 2013).

En el contexto educativo el proceso de formación desde la enseñanza en Cuba se desarrolla con el propósito de garantizar una sólida formación científica, humanista, cultural y ética y su ineludible compromiso de contribuir al desarrollo económico y social del país sobre bases sostenibles (Ruiz, Milán, y

Fraga, 2013).

La concepción del proceso enseñanza aprendizaje que se plantea, supone además, una visión integral que reconozca, no solamente sus componentes estructurales, sino también que se vincule a una adecuada comunicación docente efectiva con los estudiantes.

El aprendizaje desarrollador representa una herramienta indispensable para el trabajo diario de los profesores, y por tanto, un fundamento teórico-metodológico y práctico para planificar, organizar, dirigir, desarrollar y evaluar su práctica profesional (Rico, 2013).

El problema que se plantea se define por las dificultades que se llegan a presentar en el proceso de comunicación docente vinculado con diversos contenidos que deberían ser asimilados por los estudiantes, de manera tal que se produce una limitación para impulsar dicho proceso, debido al inadecuado uso de la comunicación profesoral bajo un estilo inapropiado con los educandos adolescentes.

La problemática planteada, en opinión del autor, es generalizada actualmente en la educación media superior en Cuba, ya que aún subsisten en la comunidad estudiantil rasgos de la enseñanza tradicional donde el alumno es un receptor pasivo de información, incapaz de movilizar sus procesos lógicos del pensamiento y desencadenar un aprendizaje activo comunicativo debido incluso a la utilización de estilos

comunicativos docentes inadecuados.

La ciencia que estudia el proceso docente-educativo recibe el nombre de didáctica, es decir, que mientras la Pedagogía estudia todo tipo de proceso formativo en sus distintas manifestaciones, la didáctica atiende sólo al proceso más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por el profesional especializado: los profesores (Cervera, 2014).

La adolescencia como periodo del desarrollo humano ha sido objeto de atención de los científicos sociales y de instancias internacionales, quienes han intentado definir sus límites, así como las características que definen esta etapa (Gilbert, 2014).

Los propios adolescentes no están exentos de esta problemática: los autores a través de sus experiencias docentes han podido constatar que los estudiantes repiten los contenidos del libro de texto sin realizar el análisis requerido, no hacen preguntas de contenidos esenciales al docente, tienen limitaciones en procesos lógicos de pensamiento, fundamentalmente en la elaboración de conceptos, hay tendencia a la ejecución de tareas docentes de forma reproductiva sin haber comprendido en toda su extensión sus exigencias, no realizan autocontrol de sus trabajos y se preocupan por aprenderse el libro completo sin determinar las esencialidades del contenido.

Teniendo en cuenta tal situación, los autores se plantean como objetivo

general de la presente investigación: la comunicación pedagógica para la motivación profesional en la enseñanza con estudiantes.

Metodología

El propósito del trabajo es caracterizar la comunicación pedagógica por parte de los docentes en el contexto local cubano con estudiantes adolescentes; las cuales surgen a partir de un estudio descriptivo transversal, realizado en el período comprendido entre octubre 2018 a octubre 2019, en estudiantes adolescentes de décimo grado del instituto educativo “Mariano Clemente Prado” de la localidad de Santa Clara, Cuba. La población estuvo conformada por la totalidad de 60 estudiantes que cursan el décimo grado en la modalidad semestral siendo intencional la muestra con 40 educandos seleccionados por un muestreo no probabilístico. Se utilizó métodos teóricos tales como:

Método sistémico: permitió analizar los componentes del proceso investigativo de forma holística.

Método histórico-lógico: mediante el cual se estudiaron las deficiencias y potencialidades presentadas en el proceso de comunicación docente.

Método analítico-sintético: proporcionó la determinación de las partes en el estudio de la problemática en el proceso docente comunicativo con los estudiantes.

Métodos de nivel empírico:

Entrevista abierta a estudiantes:

se aplicó con el objetivo de obtener información detallada sobre la comunicación docente.

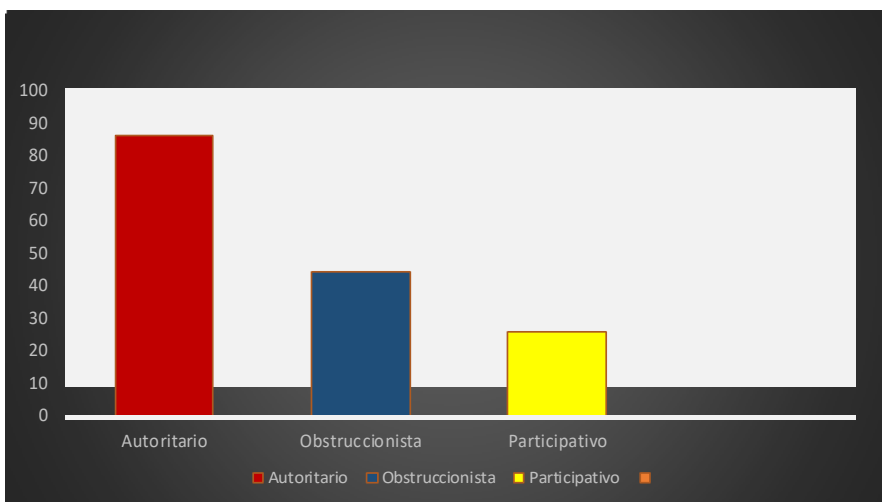
Encuesta a estudiantes: se aplicó con el objetivo de corroborar los indicadores que se tienen en cuenta para evaluar los estilos comunicativos docentes.

Del análisis sobre la encuesta a los estudiantes con relación al estilo comunicativo docente, se conforman los siguientes resultados: En cuanto a las vías por las que se percibió el estilo comunicativo docente se pudo constatar que de los encuestados en el estudio realizado, un porcentaje de estudiantes

Resultados

Figura 1

Encuesta a estudiantes sobre el estilo comunicativo docente



Fuente: Encuesta a estudiantes

que equivale a un 88,6 % obtuvo la información en el aula donde percibieron un estilo comunicativo autoritario predominante en los docentes, sobre todo más reforzado en la evaluaciones, seguidos de la comunidad estudiantil con un 47,2 % donde el estilo comunicativo corroborado por los educandos es el obstruccionista, manifestado en

las limitaciones o privaciones de los profesores sobre los estudiantes ante la ejecución de tareas docente, resultando que al ser obstruccionista el estilo comunicativo docente se refuerzan de forma ascendente y da lugar a un estilo autoritario hacia los estudiantes o teniendo poca influencia de forma favorable el estilo participativo en menos

del 30 % sobre los estudiantes. (Fig. 1).

El análisis de estos resultados refuerza el criterio de que la representación de los estudiantes encuestados en esta investigación, manifestaron que los docentes demuestran durante el desarrollo de sus clases un estilo comunicativo autoritario en el proceso evaluativo hacia los estudiantes, sin hacer un uso racional de la capacidad empática, de tolerancia ante la diversidad de género e incluso de procedencia, lo cual determina un cierto nivel de desmotivación para el aprendizaje hacia las diversas asignaturas.

Por otro lado, es válido señalar que al haber obtenido la percepción de la información por los estudiantes, ésta pudiera carecer de los aspectos esenciales que debe contener la forma de manifestarse un determinado estilo comunicativo docente sobre los educandos, encaminada a que los mismos aspiren a proponer de forma individual o colectiva una propuesta de acciones que mejoren los diversos estilos que atraviesan los docentes con sus estudiantes en aras de lograr una comunicación y motivación de crecimiento en los estudiantes adolescentes.

En cuanto a la forma que se obtuvo la información percibida sobre los estilos comunicativos en los docentes, se evidenció en la encuesta realizada que el 88,6 % de los estudiantes adolescentes obtuvo la información visible de forma real en el contexto del aula. Solo el 47,2 % de los encuestados obtuvo la

información básica de forma clara y perceptible a través de actividades formales dentro del contexto del área estudiantil, para un menos del 30 % que obtuvo la información propiamente desde dicha área.

Discusión

El proceso docente en la comunicación es en sí un hecho sociocultural producto de la relación entre individuos, lo que permite identificar un conjunto de palabras, ideas, mensajes o discursos, a partir de diferentes formas expresivas y donde aporte información, conocimiento y formación para los estudiantes desde el propio escenario del contexto educativo, sin soslayar que en todo momento deberá estar presente de manera bidireccional el binomio establecido para las ciencias de la educación enmarcado en la relación alumno profesor y viceversa (Linares, 2012).

La educación para la comunicación, puede ser la mejor orientación a nivel preventivo para propiciar soluciones ante situaciones de conflictos de manera constructiva entre las partes que intervienen en el proceso educativo y docente. La figura del educador, a través de los procesos de comunicación, constituye el eje fundamental de la formación de los estudiantes, de su dedicación y formación dependen, en gran parte, la adquisición de los conocimientos, habilidades y responsabilidades necesarios para ejercer eficazmente el rol que les corresponde, así como el grado de

satisfacción de los estudiantes dentro del proceso docente educativo (Molerio y Torres, 2013).

En Cuba, donde se persigue como fin de la educación la formación integral del individuo y la atención personalizada, lógicamente la comunicación debe ser un eje vertebrador de la práctica educativa, por lo que viene a dar respuesta a esta demanda y contribuye a lograr la concepción de calidad en las actuales instituciones (Díaz, Llerena, Núñez, Menéndez y González, 2012).

Conclusiones

A manera de conclusión a partir del proceso docente comunicativo desde el décimo grado con los estudiantes adolescentes se presenta dificultades, debido al no hacerse uso por los docentes de un adecuado estilo pedagógico participativo integral hacia

los estudiantes, donde se limita el desarrollo lógico del pensamiento dando lugar un estilo autoritario profesoral que conlleva en los educandos a la utilización de rasgos de la enseñanza memorística, donde los alumnos reconocieron no saber identificar lo esencial del contenido o invariantes del conocimiento, tienen dificultades para aplicarlo ante nuevas situaciones de la vida, les es difícil establecer relaciones entre los contenidos y realizar los resúmenes y copian textualmente del libro de texto, indicadores que entorpecen el proceso educativo y de esta forma no se motivan lo que esto hace que limita el logro de un aprendizaje motivador comunicativo ante las tendencias contemporáneas profesionales que exige la educación en Cuba, encaminado al logro de una comunicación efectiva por los profesores en relación con sus educandos.

Notas

(1) Máster en Psicopedagogía. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Cuba. E-mail: jesusca@infomed.sld.cu

(2) Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Cuba.

Referencias bibliográficas

Bravo, PL. (2012) s.p. Motivación en educandos del programa nacional en medicina integral comunitaria. *Educ Med Super* [Internet]. 2011 [citado 6 May 2012];25(2):[aprox. 7 p.]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Barbera, E. (2012) s.p. Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Rev Electron Motivación Emoción* [Internet]. 2002 [citado 23 May 2012];5(10):[aprox. 8 p.]. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe9141912100/texto.html>

Cervera. (2014) s.p. *Material Educativo* [Internet]. México DF: Disponible en: <http://www.>

ideac.edu.mx

Cruz Hernández J, Hernández García P, Abraham Marcel E, Dueñas Gobel N, Salvato Dueñas A. (2012) s.p. Importancia del Método Clínico. Rev Cubana Salud Pública Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662012000300009&lng=es

Chi Maimó A, Pita García A, Sánchez González M. (2015) s.p. Fundamentos conceptuales y metodológicos para una enseñanza-aprendizaje desarrolladora de la disciplina Morfología Humana. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v25n1/ems02111.pdf>

Díaz Martínez, E. y Ochoa, A. (2013) s.p. Análisis de la primera y segunda aspiración ocupacional en la adolescencia: Reflexiones sobre la importancia del papel de la escuela y la orientación educativa. *Interacções*, 9(26 Especial), 261-288. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3368/2694>

Díaz, C, Llerena, FM, Núñez, MC, Menéndez, G. y González, L. (2012). La superación de los tutores como premisa en la formación de profesionales. Disponible en: <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/viewFile/2194/7252>

Damiani, S. (2012) s.p. Motivación inicial por la atención primaria de salud en los estudiantes de medicina. *Educ Med Super [Internet]*. 2004 [citado 10 May 2012];18(3):[aprox. 8 p.]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000300003&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Daudinot Munive AR, Robert Hechevarría R, Ávila Seco Y. (2014) s.p. Estrategia para estimular el aprendizaje desarrollador en los estudiantes de primer año de la carrera licenciatura en cultura física. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd199/aprendizaje-desarrollador-en-cultura-fisica.htm>

Escobar, E. Madiedo, M. Puga, A. Fardales, V. & Pérez, A. (2013) s.p. Organización didáctico-metodológica de la conferencia como sistema integrado en la unidad curricular de Morfología Humana I. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000300003&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010) s.p. Metodología de la Investigación (5ta ed.). México D.F: Mc Graw-Hill Editorial.

García, H. (2012) s.p. El consentimiento informado; una acción imprescindible en la investigación médica. *Rev Cubana Estomatol [Internet]*. 2009 [citado 20 May 2012];46(1):[aprox. 9 p.]. Disponible en: http://www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol46_1_09/est07109.htm

Gómez Pérez Y, Navarro Labañino T, Estíve Urgellés JA, et al. (2012) s.p. La formación de valores: retos y perspectivas en la formación integral del futuro profesional.

García, I. (2013) s.p. Preparación de los profesores guías en formación de valores y orientación profesional. (Tesis de Maestría), Universidad "Camilo Cienfuegos", Matanzas.

Gilbert Martínez C. Adolescencia y salud. (2014) s.p. Una mirada contemporánea. Ciudad México: Dirección Técnica de Servicios de Salud. Departamento de Medicina Preventiva.

Linares, MP. (2012) s.p. Buenas Prácticas. Comunicar e Informar.

Mesa Simpson C. Diplomado Prácticas Docentes. (2015) s.p. Módulo de Neuroeducación. Matanzas: Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Juan Guiteras Gener".

Morchio IL, Fresque AM. (2014) s.p. Aprender en la universidad. Rev Brasileira de Educação. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/09.pdf>

Martínez, E. (2014) s.p. Material Educativo [Internet]. México: Disponible en: <http://www.iideac.edu.mx>

Molerio, LE, Torres, JA. (2013). Metodología para el perfeccionamiento de los tutores de formación de los estudiantes de pregrado. Rev EDUMECENTRO [Internet]. 2013 Ago [citado 2014 Abr 21];5(2):aprox. 12 p.]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207728742013000200011&lng=e

Pereira, M. T. (2015) s.p. Mediación docente de la orientación educativa y vocacional. San José, Costa Rica: Euned.

Rodríguez López AJ, Valdés de la Rosa C, Salillas Brínguez J. (2013) s.p. La adquisición de habilidades de razonamiento clínico en estudiantes de la carrera de Medicina. Rev Hum Med. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202013000100006

Rico Montero P. (2013) s.p. Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ruiz, H., Milán, M. R., & Fraga, E. (2013) s.p. La motivación profesional de los estudiantes universitarios y su influencia en la dedicación al estudio: Papel del profesor. La Habana.

Socarrás S, Díaz F, Sáez P. (2012) s.p. El Profesor Guía: máximo orientador del trabajo educativo en la Educación Médica Superior Cubana. [Internet] 2012 [consultado: 12 dic. 2015]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-202012000300005.

Revista de **E**ducación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



**Sentidos en la enseñanza de la Política Educativa: tensiones y tendencias.
Entrevista Dr. Claudio Suasnabar.
Significance in the Teaching of Educational Politics: Tensions and Trends.
Interview to Dr. Claudio Suasnabar ¹**

Claudia De Laurentis²

Resumen

Esta entrevista tiene su origen en el impacto que la participación del Dr. Suasnábar tuviera en los participantes en las *I Jornadas de Investigaciones en Política Educativa*. Las mismas tuvieron lugar en el mes de diciembre de 2019 en el contexto de la Reapertura de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. A partir de los ecos que su intervención despertara, tuvo lugar el siguiente diálogo por medio de sendos intercambios por WhatsApp y por mail en los que pudimos preguntar, repreguntar y el entrevistado pudo ampliar sus respuestas. La conversación inicia recuperando el impacto de su visita y una reflexión en torno al ser docente/investigador abriendo nuevos interrogantes. El Dr. Suasnábar continúa debatiendo en torno a cuestiones relacionadas con el campo de la Política Educativa, como lo son

Summary

This interview stems from the interest that Dr. Suasnábar's lecture attracted on those who participated in the *I Jornadas de Investigaciones en Política Educativa*. The Jornadas took place in December 2019 in the context of the relaunching of the Educational Sciences programme at the Universidad Nacional de Mar del Plata. From his performance and its echoes, developed the following conversation through mail and WhatsApp, media which allowed us to ask and add supplementary questions and the interviewee to further his analysis on the topics proposed. This virtual dialogue starts on the impact his visit to Mar del Plata had and a reflection on the teacher-researcher identity. Next, Dr. Suasnábar addresses questions related to the field of Educational Politics, such as the agenda on reforms, regional and global, as well as current tools and approaches in the area. The interview

las agendas de reformas regionales y globales, las herramientas y los enfoques propios de la disciplina. La entrevista cierra volviendo sobre la docencia, específicamente de la disciplina y las tendencias en el área.

Palabras clave: Política Educativa; Docencia; Agendas; Ciencias de la Educación

closes going back to the teaching of the discipline and its recent tendencies.

Keywords: Educational Politics; Teaching; Agenda; Educational Sciences

Fecha de Recepción: 01/03/2020
Primera Evaluación: 15/03/2020
Segunda Evaluación: 29/03/2020
Fecha de Aceptación: 06/04/2020

Claudia De Laurentis: Tu participación en las I Jornadas de Investigaciones en Política Educativa que tuvieron lugar en el mes de diciembre de 2019 en el contexto de la Reapertura de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata tuvo un gran impacto entre los estudiantes que participaron. Si tuvieras que definirte como profesional, ¿lo harías como docente o cómo investigador? ¿Cómo se vinculan ambas prácticas?

Claudio Suasnabar : En ese sentido te diría que yo pienso al docente universitario precisamente en esta doble función de docente e investigador. Según mi criterio no hay docente universitario que no investigue ni investigador que no deba enseñar. En primer lugar, no solamente porque son las dos actividades que diferencian a la universidad, sobre todo la investigación y la formación en el sentido de grado y de posgrado. Me parece que una alimenta a la otra. Me parece que, si uno piensa a las universidades como instituciones de alto nivel científico y académico, esto está asociado a la capacidad de producir conocimiento. Entonces, un buen docente es aquel que no solamente enseña bien, si no que está al tanto de los debates de su disciplina y que produce e interviene en dichos debates. Asimismo, esa problemática también es un desafío para poder enseñar a las nuevas generaciones. Aquí también creo que hay toda una discusión respecto de cómo se entiende la enseñanza a nivel universitario, habida cuenta de las transformaciones tecnológicas y los recursos que tenemos

por delante, también hacen a repensar los desafíos de esta tarea de ser docente, de este oficio de ser docente. Eso llevaría a otra reflexión mayor, pero me parece que parte de la discusión es en cómo pensar ese rol docente en este contexto de cambios y de globalización.

CDL: En esa ocasión los estudiantes se manifestaron muy interesados en las políticas de reforma educativa que arrancan con el siglo XXI. Estas, han resultado en tus palabras en una nueva agenda en torno a la expansión de derechos que recupera la centralidad del Estado. ¿De qué manera puede comprenderse esta tendencia en un mundo que derriba fronteras y tiende a relaciones cada vez más estrechas y complejas? ¿Podemos pensar que, en virtud del ascenso de gobiernos de signo conservador, tanto en la región como en otros países del mundo, nos encontramos frente al fin de estas reformas?

CS: Habría que diferenciar la respuesta. Una es la agenda que podríamos llamar regional y otra es la agenda global. Vamos a dejar la global para la siguiente respuesta. En primer lugar uno podría decir que ese ciclo de expansión de derechos y de procesos de reformas y cambios en la región latinoamericana estuvo muy ligada no solo a la orientación de los gobiernos, sino a la coyuntura particularmente beneficiosa para la región que muchos han llamado “el boom de los commodities” que, desde el 2003 hasta el 2012 por ejemplo, esa década generó una serie de cambios

que tienen que ver con, no solamente ampliar esos derechos, sino con un proceso de expansión de los sistemas educativos, de incorporación de nuevos sectores, en el marco precisamente de estos nuevos derechos. Yo podría decir que el agotamiento de ese boom económico, aunque no explica totalmente el retroceso de esas experiencias progresistas, está en la base digamos, a mi modo de ver, constituye el cierre de ese período. Hoy estamos en un período atravesado por las crisis políticas y económicas que tienen los países de la región, en el cual, esta situación, hace que precisamente, la agenda de esas políticas se haya reducido a una agenda muy limitada de discusión sobre los escasos recursos, muy atravesada por las demandas de los distintos actores del sistema, por mantener sus posiciones que estaban enmarcadas en las políticas de ampliación de derechos. Por otro lado, parte del problema, es que tampoco aparece una agenda de política diferente, tanto de los gobiernos como de los que se plantean como alternativa a esos gobiernos. Dicho de otra manera, si uno mira el caso de los países de la región, los nuevos gobiernos tampoco parecen tener una agenda diferente de la anterior en el sentido de sobrepasar la discusión presupuestaria. Yo creo que buena parte de la suerte de la región está precisamente en esa coyuntura y en la capacidad de los actores de pensar una agenda para esta etapa. Quizás, la otra respuesta, más ligada a lo global, ahí podemos ver distintas tendencias y contra-tendencias, y cómo afectan en la

región y al país.

CDL: ¿Cuáles son las principales tendencias políticas que afectan hoy las agendas educativas en el escenario global? ¿De qué manera impactan especialmente en América Latina? ¿Hacia dónde nos dirigimos en materia de políticas educativas?

CS: En términos globales, quizás las políticas de mayor relevancia a nivel global son las políticas de evaluación. Y particularmente, cómo PISA, no solamente por las pruebas, sino por toda la discusión y la producción de materiales que tiene PISA, va generando agenda en ese sentido. En primer lugar, para los países de la OCDE, pero eso derrama como orientaciones de políticas al resto de los países. Esto explica que, en la región, cada uno de los operativos de PISA supone el acceso de nuevos países de la región a sumarse a esta ola de las evaluaciones. En ese sentido uno podría decir que esto afecta a la región, pero tampoco es nuevo, porque desde los años 90 se viene, con mayor o menor ritmo, aplicando en toda la región, ¿Qué es lo nuevo? Bueno lo nuevo viene más ligado a esta idea de cada vez más regular el curriculum y por su intermedio regular la práctica docente, las prácticas escolares, las prácticas pedagógicas sobre la base de este modelo de control a distancia asociado al control por los resultados. En este sentido, hay experiencias disímiles, como el caso de Brasil, con el IDEB, que cruzan pruebas de evaluación propias con datos de inclusión que producen una suerte de gran panóptico que puede individualizar hasta secciones

de aula, escuela, distritos, etc., etc. ... Como una herramienta novedosa para la intervención en políticas educativas; o aquellos que asocian las pruebas a la cuestión de los estímulos, que uno puede ver en las discusiones de carrera docente. Digamos que, en ese sentido, a la región le afecta estas tendencias que son globales, pero, por otro lado, también afecta la propia situación de cada uno de los países en cuanto a sus capacidades de tomar y re elaborar, repensar esos instrumentos de política. Lo que podemos decir es que no todos los países tienen esas capacidades técnicas y políticas respecto de esas tensiones. Podríamos hablar de países como Brasil o como México, que tienen una suerte de burocracia ya instalada. En realidad, tienden más a reabsorber en claves propias estas tendencias globales frente a otros países que con burocracias educativas más débiles.

CDL: En el contexto de tu exposición hiciste referencia a nuevos modelos de gobernanza. En ese sentido ¿Cuáles son las herramientas conceptuales de la disciplina que a tu criterio aportan a la comprensión de estas nuevas tendencias?

CS: Algo en la exposición señalamos respecto de la discusión sobre la noción de regulación y a su relación con la idea de gobierno. En este sentido, la idea de que el gobierno de los sistemas educativos se ha vuelto complejo, contradictorio y multiniveles, el cual ya no se puede pensar a la manera de cómo era en los orígenes de los sistemas educativos nacionales hasta la mitad del siglo XX

que era un modelo centralizado y vertical. Hoy eso está en crisis en todo el mundo. Y por eso es que, en realidad, la idea de regulación aparece como una alternativa para entender la acción de distintos actores, cómo operan en los procesos de decisión de la política y cómo afectan los procesos de implementación y cambio de las propias políticas a distintos niveles, sean estatales, sean provinciales, sean a nivel locales... En este sentido la idea de regulación y de gobernanza son dos conceptos que permite dar cuenta de estas transformaciones.

Así, la noción de gobernanza remite, por un lado, a esta nueva realidad que tiene que ver con el empoderamiento de distintos actores, y con esta función del Estado cada vez más de articulador y mediador, y menos prescriptivo en términos de capacidad de orientar las prácticas educativas. Por otro lado, la noción de regulación alude esta forma diferente de orientar la acción de los actores a partir de definir ciertas “reglas del juego”, las cuales más que prescribir establecen márgenes de autonomía y de incentivos diferenciales que se presentan a los actores como posibles cursos de acción. En este sentido, la regulación supone un actor que toma decisiones evaluando riesgos y posibilidades, generando de esta manera un ajuste “voluntario” de sus expectativas.

Al respecto habría que profundizar en los enfoques más sociológicos sobre los procesos de subjetivación en las escuelas y como esto afecta las capacidades de tomar decisión, como afecta la capacidad de las escuelas de

transmitir conocimientos relevantes... Ahí me parece que hay una dimensión más que tiene que ver con los cambios contemporáneos y que me parece que desde el campo de las políticas no podemos dejar de tomarlas en cuenta

CDL: Durante las jornadas sobrevoló una tensión con algunos de los asistentes en relación a una tendencia a comprender esta idea de regulación y gobernanza en términos conspirativos, la idea de que el interés por parte de los Organismos Internacionales responde directamente a intereses económicos corporativos o multinacionales que orientarían las políticas de la misma manera que los estados lo hacían hasta el siglo pasado. ¿Podrías profundizar en esta idea de la compleja trama en que se traducen las políticas públicas, en particular las educativas hoy?

CS: La pregunta de cómo comprender el sentido y función de las políticas públicas y en nuestro caso de las políticas educativas, me parece fundamental y nos remite a ciertos debates clásicos dentro de las ciencias sociales. La cuestión de las causalidades (¿Por qué acontece cierto fenómeno social?, ¿qué factores o causas determinan o influyen en el mismo?, etc. etc.) ha oscilado entre explicaciones que acentúan el peso de las estructuras sociales y aquellas privilegian más la acción del sujeto. Como sabemos no hay una respuesta a priori, ni universal, sino que toda explicación se encuentra históricamente determinada donde convergen contradictoriamente múltiples causalidades. En el campo de la ciencia política y la sociología política

también se pasó de visualizar al Estado como un mediador por encima de los actores en la tradición liberal a ver al Estado como un aparato ocupado por las clases dominantes en la tradición marxista. La visión contemporánea del Estado remite a la idea de una serie de “arenas de lucha” como señalan Osziac y O’Donnell donde distintos actores (extra e intra-estatales) disputan por el control y dirección de la acción estatal.

Esta reflexión ha permitido complejizar nuestra mirada sobre el gobierno y el poder en las sociedades contemporáneas que nos obliga a abandonar aquello que llamo visiones “conspirativas” que acentúan la idea de una dominación meticulosamente planificada por actores externos que someten a las sociedades nacionales. Estas visiones, aunque bien intencionadas relegan a un segundo plano el peso del Estado como espacio de lucha y la capacidad de los actores para incidir en la orientación de las políticas públicas. Ahora bien, esa capacidad de los actores no está dada, sino que a su vez constituye un espacio de disputa de las mentes, de la subjetividad.

En el campo de las políticas educativas tenemos un buen ejemplo de estas tensiones cuando analizamos los procesos de privatización de la educación en nuestro país. Aquí la contradicción aparece en que a pesar de los cambios en las orientaciones de política de distintos gobiernos el pasaje del sector público al privado se mantiene constante aún en los momentos de mayor inversión presupuestaria. Las razones de este fenómeno que abarca

todos los niveles educativos de inicial a superior, no pueden explicarse solamente por acción desde “arriba” sino también el comportamiento, racionalidad y/o subjetividad de los de “abajo”. La defensa de la educación pública va de la mano de convencer a una parte no pequeña de la sociedad de retornar al sector y también por transformar la escuela en un espacio relevante para acceder al conocimiento.

CDL: Apelando a tu faceta docente, ¿cuál crees que es el lugar que ocupa la política educativa como área de conocimiento en el contexto de la formación en Ciencias de la Educación? En tu práctica docente, que vivimos durante las jornadas como verdaderamente apasionada, ¿podrías explicitarnos el sentido y los objetivos centrales que te planteas frente a cada cursada? ¿Cuáles son tus expectativas respecto de los estudiantes y su relación con la política educativa al comienzo de cada cursada?

CS: Bueno... La primera aclaración es que mi materia, la que yo doy en la Universidad de la Plata, se llama Historia y Política del Sistema Educativo en la Argentina, y es una materia que la cursan todos los profesorado: Historia, Letras, Filosofía, Bibliotecología, Idiomas, etc... Todos, menos Ciencias de la Educación y Educación Física. O sea que es una materia cuyo público son los futuros docentes de las distintas disciplinas. En ese marco, la materia es parte de un bloque de materias de la formación pedagógica, que en cierta manera procura, por lo menos esa es la orientación que queremos darle en la

cátedra, por un lado, trabajar esta doble clave, que es lo histórico y lo político, si es que se puede escindir ¿no? En primer lugar, tratando de mostrarle a los alumnos que en realidad la coyuntura actual de los sistemas educativos, de nuestro sistema educativo, es parte de una sedimentación histórica, de cambios, de modificaciones, y porque no también de persistencias, que como diría Durkheim en realidad, esa historia está objetivada en ciertas prácticas, en ciertas acciones de las propias escuelas, que a los jóvenes, a los noveles docentes esa historia institucionalizada tiende precisamente a marcarlos en la medida en que pre-existen a ellos, tienden a marcar y a orientar sus propias prácticas. Por eso es necesario desnaturalizarlas a partir de la historia. Pero el otro eje, que tiene que ver con la política, está más orientado a que los jóvenes, los futuros docentes, también como decía Durkheim, estén al tanto de los grandes debates educativos, que son parte del contexto en el cual van a ejercer su rol. En ese sentido, la expectativa de todos los años es poder tratar de entender la coyuntura desde la mirada que tiene el largo plazo. O sea, no discutir la coyuntura solamente en su particularismo, sino también en qué medida estos debates actuales, ciertas tendencias, ciertos problemas históricos, ciertos debates y esa mirada de largo plazo ilumina de otra manera los problemas del presente. Por supuesto, pensamos en general las materias universitarias, sobre todo estas más de carácter panorámico como materias que incentivan la discusión y

el análisis de la realidad educativa. En ese sentido siempre señalo la distinción entre lo que podría ser una charla de café y la discusión a nivel de la cátedra universitaria, en el sentido de tratar de hacer una discusión fundamentada a partir de los resultados de investigación, a partir del análisis de datos concretos, de estadísticas, de informes, etc., etc. En la medida que, pensamos que ese debate es un dialogo informado, es no solamente una experiencia educativa central para estudiantes universitarios, sino un aporte a elevar la calidad del debate educativo.

CDL: Para terminar, ¿cuáles crees que son esos grandes debates educativos que tanto los futuros docentes que asisten a tus clases, como los estudiantes de Ciencias de la Educación deben indagar? Supongo que uno de ellos es el tema de las Evaluaciones internacionales que imponen una agenda como ya mencionaste... ¿Que otros debates no pueden quedar afuera de estos diálogos centrales para la formación en educación?

Tengo la impresión de que en los próximos años la agenda de política va a estar signada por dos o tres líneas o cuestiones de debate. Una es la cuestión de la expansión del sistema y la idea de cómo esa estela del ciclo anterior de reformas, de expansión de derechos se va a continuar. Y va a estar en discusión precisamente, sobre cómo avanzar, por un lado, en la obligatoriedad, en garantizar trayectorias educativas significativas en todos los niveles, y en cómo avanzar hacia la

universalización, en nuestro caso estaría en el nivel medio, y en el crecimiento y masificación de la educación superior. Una segunda cuestión de la agenda de política, que me parece que está más asociada a toda esta tendencia de las evaluaciones que señalamos antes, es la cuestión del sector docente, la discusión alrededor de las carreras docentes y de la formación continua de los docentes. Toda esa temática que, de hecho, en América Latina hay distintas experiencias, me parece que es un tema de agenda que va a continuar. Y un tercer tema de agenda, mas puntual, más delimitado, es toda la cuestión del nivel medio en cuanto a los formatos escolares. Ahí incluiría no solamente la cuestión de la expansión del nivel, sino la discusión respecto de qué características debe tener ese nivel en términos curriculares, en términos de su organización, en términos de mayor o menor diversificación de ofertas y de propuestas. Y como a su vez ese nivel establece ciertas articulaciones con el nivel superior. La idea de empezar a pensar la escolarización como grandes ciclos o trayectos, así como la continuidad entre inicial-primaria, también supone pensar la secundaria y el nivel superior como un ciclo. Me parece que esos temas van a estar en la agenda y estaría bueno que los alumnos lo puedan discutir. Después, como ultimo tema, me parece que también la agenda hacia el propio campo pedagógico, hacia el propio espacio de las Ciencias de la Educación, que creo que ahí se debe, en el caso de la Argentina, un debate respecto de su profesionalización, en la necesidad de

profundizar en la investigación educativa según los parámetros internacionales. Dicho de una manera sencilla, pasar a un tipo de investigación que se reconoce en el campo de las Ciencias Sociales y menos en la producción de discurso, de una retórica de denuncia y de tipo militante que disuelve la especificidad socio-educativa y pedagógica de los problemas educativos. Me parece que el rol de los profesionales de las Ciencias

de la Educación, de los pedagogos y científicos de la educación tiene que ver con poder incidir en la formulación y diseño de políticas, en los saberes técnicos que se demandan, y en elevar el nivel de discusión de los problemas educativos. Me parece que, en ese sentido, parte de esta etapa es precisamente, avanzar en la profesionalización de nuestro propio campo.

Notas

(1)El doctor Suasnabar es Profesor de Política Educativa en la UNLP. Doctor en Ciencias Sociales. Posdoctorado en Educación de la Universidad de Lisboa - Portugal. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Prof. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Docente-Investigador.

(2)Profesora Adjunta de Política Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades UNMDP. Doctora en Humanidades y Artes, mención en Educación por la UNR. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Ciencia Política. Profesora de Inglés.

Revista
de Educación



RESEÑAS
Tesis



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Relaciones entre Universidad y Discapacidad. Voces acalladas que resuenan

Tesista: Bibiana Misischia¹

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

Director: Dr. Daniel Suárez (UBA)

Jurado Evaluador: Dr. Luis Porta (UNMDP-CONICET); Dr. Carlos Skliar (FLACSO); Dra. Ana Rosato (UNER)

Fecha de Defensa: 21 de octubre de 2019

En 1933, Delaunay hacía una retrospectiva del principio creativo de sus cuadros de Ventanas: "Nada de copiar la naturaleza más bien una primera pintura abstracta en colores. El color, los colores con sus propias leyes, sus contrastes, sus lentas vibraciones con relación a sus colores rápidos o muy rápidos, sus intervalos. Todas estas relaciones constituyen la base de una pintura que ya no es imitativa, sino creativa por su misma técnica". (Walther Ingo: 2005)

Esta tesis surge de intersecciones entre mis pasiones, la discapacidad, la narrativa, mi profesión, mi trabajo, entre otras. Encontré en la escritura ficcional, a través de un viaje, la posibilidad de compartir una polifonía de conversaciones que colocan en el centro la relación universidad y discapacidad. Considero

que la forma de compartir su desarrollo, la forma más fiel a su espíritu es a través de la lectura de su introducción: Un viaje para compartir: una travesía en torno a la relación Discapacidad y Universidad. Todos a bordo.

Los caminos de este viaje en torno a la relación Discapacidad y Universidad resultaron fascinantes para mí, se convirtieron en una travesía con desafíos, algunos riesgos, pocas certezas, un sinnúmero de dudas e indefectiblemente una historia colmada de aventuras. Me permitieron enriquecerme en lo personal, construir nuevas relaciones, sistematizar prácticas, generar ideas, soñar e interrogarme.

Me sumergí en la ávida curiosidad propia del viajante, explorando las tensiones que están presentes en el

entramado de dicha relación, que como telón de fondo me interroga sobre si es posible un mundo que hospede la diferencia y sobre cómo se construyen formas de habitarlo más igualitarias.

Recordé haber escuchado en algún puerto, alguien que se preguntaba si es posible que personas con discapacidad sean parte de la vida universitaria; y a otros que con voz dudosa decían: "de ser factible, ¿quiénes podrían?" También recuerdo que en ese momento me atreví a decir: "unos pocos". Ahí decidí preparar este nuevo viaje desde mi pasión por una cuestión que me acompaña hace décadas, recogiendo incertidumbres que me iba planteando como integrante de la Universidad Nacional de Río Negro e impulsora de las políticas en torno a la situación de discapacidad.

¿Por qué un viaje? Viajar siempre es una experiencia que se convierte en una historia desde la que construimos relatos para ser contados y compartidos, una forma de experimentar el mundo. La intención no era sólo la de narrar el viaje, también la de recobrar el aliento y realizar una pausa, mirar lo andado y desde allí transitar otros caminos, con otro equipaje y con la esperanza de dar nuevos y diferentes pasos de caminante. En cada uno de ellos, la observación, la escucha y la reflexión sobre mi andar en la gestión de la Universidad Nacional de Río Negro, fueron los cimientos en la construcción de conocimiento y aportes para la creación de políticas cuya finalidad era potenciar los procesos de democratización, equidad y justicia social universitaria. Ello me daba la esperanza de recuperar una ética que

posibilitara un extrañamiento del mundo; restableciendo los lazos sociales, siendo permeables a la alteridad, aunque no siempre fuera posible.

¿Cuál es entonces el propósito del viaje? Recorrer, compartir, registrar y valorar prácticas y experiencias pedagógicas para problematizar las tensiones estructurales y casi irreductibles en la relación discapacidad y universidad, proponiendo algunos horizontes imperfectos y alternativos, en la complejidad de situaciones, discursos y voces que las habitan.

¿Dónde viajar? Inmensurables territorios por recorrer, con sus particulares modos de vivir y habitar. De varios continentes posibles, me interesó detenerme en el de la educación, orientando la brújula hacia la Universidad.

Por supuesto la curiosidad me llevó a la búsqueda de territorios poco explorados, y una vez allí encontrar a quienes lo habitaban en los bordes, ubicados como extranjeros en un espacio en común.

Así llegamos a Bariloche, a sus Universidades, especialmente la Universidad Nacional de Río Negro. Quizás acunados por la calma después de una nevada, hicimos una pausa y enfrentamos al silencio, para poner especial interés en las personas con discapacidad, en su potencia de voces situadas, vulneradas y subalternas.

Tenía tantas preguntas antes de partir. Quería dilucidar qué posicionamientos respecto a la discapacidad sustentaban

las políticas que se impulsaban en la Universidad, también comprender cuál era el lugar que le cabía a la misma en la transformación social en torno a la situación de vulnerabilidad y la falta de equiparación de oportunidades, de este colectivo y otros. Dudaba sobre cuáles serían las posibilidades de cambio de las Universidades Públicas para acoger a las personas con discapacidad, y en tanto eso sucediera, no sabría si se dejaría permear por la diferencia y modificar sus prácticas y me preguntaba a cerca de cómo sería el espacio que habitaría cada uno, como integrante de la comunidad universitaria, en ese tránsito.

Por supuesto la curiosidad me llevó a la búsqueda de territorios poco explorados, y una vez allí encontrar a quienes lo habitaban en los bordes, ubicados como extranjeros en un espacio en común.

Así llegamos a Bariloche, a sus Universidades, especialmente la Universidad Nacional de Río Negro. Quizás acunados por la calma después de una nevada, hicimos una pausa y enfrentamos al silencio, para poner especial interés en las personas con discapacidad, en su potencia de voces situadas, vulneradas y subalternas.

Tenía tantas preguntas antes de partir. Quería dilucidar qué posicionamientos respecto a la discapacidad sustentaban las políticas que se impulsaban en la Universidad, también comprender cuál era el lugar que le cabía a la misma en la transformación social en torno a la situación de vulnerabilidad y la falta de equiparación de oportunidades, de este

colectivo y otros. Dudaba sobre cuáles serían las posibilidades de cambio de las Universidades Públicas para acoger a las personas con discapacidad, y en tanto eso sucediera, no sabría si se dejaría permear por la diferencia y modificar sus prácticas y me preguntaba a cerca de cómo sería el espacio que habitaría cada uno, como integrante de la comunidad universitaria, en ese tránsito.

Había llegado la hora de preparar el viaje, elegir los instrumentos de navegación que tendría disponibles, los que me permitirían mantener el rumbo, aunque cambiaran algunos recorridos o rutas marinas sobre la marcha. Entre cartas náuticas, cuadrantes y astrolabios, lo primero que tomé fue un caleidoscopio que me daría la posibilidad de apreciar el mismo camino con diferentes matices, contrastes, vibraciones y colores.

También llevaría lecturas, música y pinturas como balestillas, busqué y revisé varios libros de autores clásicos y no tanto, de diferentes lugares del mundo y elegí cuáles guardar en la bodega de equipaje. Leí y analicé qué documentos oficiales, normativas generales y de las universidades, informes de gestión me acompañarían junto a periódicos, novelas, poemas y otros escritos. Sumé obras de arte, películas, producciones gráficas y audiovisuales, algunas producidas dentro de la propia Universidad. Ciertos viajeros me han prestado sus cuadernos de bitácora con datos de navegación útiles, decisiones de rutas, ideas y sueños de sus propios viajes.

Luego tomé un instrumento imprescindible: mi cuaderno de bitácora. Ya tenía registradas palabras dichas por personas con discapacidad, sumaría algunas más que me encontrara en el viaje: las de estudiantes, docentes y trabajadores de la Universidad Nacional de Río Negro y otras universidades de Argentina. También escribiría ideas, preguntas, sensaciones que resonaran en momentos de trabajo compartido; de conversaciones en los pasillos, en proyectos de extensión e investigación, en las aulas.

Sumaría postales de cada lugar, como imágenes que me acompañarían y permitirían recrear el viaje al finalizarlo.

Decididos y listos los instrumentos, era hora de detenerse en las cartas náuticas, organizar las rutas de navegación y los puertos donde detenerse, que en forma de adelanto de lo acontecido en el viaje, les presentaré en los próximos párrafos.

El primer puerto. Un nombre extraño sin lugar a dudas: series significantes como invitación a un posicionamiento. Múltiples preguntas sobre el abordaje de la situación de las personas con discapacidad.

Al llegar allí tuve que releer las bitácoras de otros viajeros para dialogar con mis ideas y develar qué posicionamientos de *ser* y *estar* en el mundo había detrás de ellas. Fui registrando las múltiples preguntas sobre el abordaje de la situación de las personas con discapacidad que surgían al compartir en el mismo puerto diferentes perspectivas: el modelo social de la discapacidad,

la diversidad funcional asociada al concepto de vida independiente, la producción social de la discapacidad y los procesos de desigualación en torno a la diferencia; todas en su relación con la educación universitaria.

Me interesó descubrir las actividades propias de cada lugar, encontrar situaciones que como series significantes, a veces imperceptibles, mostraban la esencia de sus habitantes, sus costumbres.

Al conocerlas, no podía dejar de preguntarme cuáles eran las concepciones que contenían. Iba entendiendo el nombre del lugar y también me encontré con cierta incomodidad, una sensación de incompletud, algo de estos posicionamientos me era insuficiente y empezó a tomar forma una idea

Segundo puerto: discapacidad y educación. Historias acalladas. Políticas educativas como inclusión excluyente. Ya les comenté que recorrí amplias regiones universitarias para luego pasar meses en la ciudad de Bariloche, la mayor parte de ellos en la Universidad Nacional de Río Negro.

Estuve largas horas en las bibliotecas, al igual que en mi adolescencia; sumé nuevos datos en torno a la discapacidad dimensionando la situación desde la perspectiva legal y estadística. Analicé políticas educativas, especialmente las de la educación superior con sus marcos regulatorios y normativos.

En uno de los edificios más bellos y antiguos mientras leía, me llamaron la atención unos murmullos casi

imperceptibles. No los entendía, aunque al concentrarme comprendí que traían historias acalladas que resonaban en los muros y aguas de cada lugar. Susurros que se preguntaban ¿es suficiente llegar a las puertas de la Universidad? ¿Qué encontraré allí? ¿Qué barreras y facilitadores personas con discapacidad, que surgían de un interrogante ¿cuál y cómo es la relación entre discapacidad y universidad?

Creo que la polifonía de voces del viaje y la apertura a la reflexión en cada lugar visitado, dieron la posibilidad de que algo diferente suceda y decidí dejar que el barco se guiara por esas redes que trazaban nuevos caminos.

La emergencia de los relatos convertían las rutas en itinerarios, recorridos experienciales que habíamos empezado a percibir en los puertos que dejábamos atrás.

Divisamos a lo lejos la figura de un naufrago o más, encontrábamos y leíamos mensajes en botellas que enlazaban diferentes puertos. Direccioné la embarcación al naufrago. Al llegar, las imágenes difusas se delineaban en cuerpos, rostros, gestos, expresiones que por momentos hipnotizaban a quienes lograban sostener sus miradas. Algunos de los naufragos subieron al barco y por días enteros quedamos sumergidos en la melodía de las conversaciones, que como sirenas, nos cautivaban.

El tiempo del viaje se agotaba, tuve que decidir partir y poner rumbo para retornar a puerto, no podía llevarlos una angustia me recorrió el cuerpo, cómo

sería estar allí en el medio del agua, entre los restos de lo que había sido una nave y ya no era, sin remos, cartas de navegación, salvavidas, ni cuadrantes mientras pensaba en ello, escuché sus voces "te dejamos nuestros escritos, nuestras palabras...", cada uno con un estilo distinto, con la elección personal sobre qué rutas habían decidido navegar les pregunté aún con mi preocupación en mente, "¿necesitan algo?..." y ellos riéndose contestaron: "ser naufragos no siempre implica quedar a la deriva". Y me pregunté sobre quiénes son los naufragos en la comunidad universitaria. Con el eco de estas últimas palabras, sin rumbo fijo, fui a revisar la carta náutica, me dije, tengo que enlazar a otros puertos en búsqueda de nuevos horizontes. Descubrí que había llegado a un punto de viraje que ponía en cuestión e inquietaba el saber pedagógico.

Perdida en esos pensamientos, me sumergí en la lectura de sus voces dando espacio al silencio de mi propia voz. En ellas encontré las fuerzas para seguir el viaje en otra dirección. Luego de desilusiones y desesperanzas que a veces sucedían en el barco, me di cuenta que volvía a tener esperanza y a creer en la transformación reflexiva de las personas, las instituciones y la comunidad. Pero ante todo, esas voces, posibilitaban una revisión profunda de mis certezas, daban lugar a dudas en torno a la educación inclusiva y se hizo visible esa idea que se inició en el primer puerto, la posibilidad de una pedagogía porosa, de la utopía de la diferencia, la educación como experiencia estética

y vital.

Inicié una nueva escritura que queda registrada en una segunda bitácora, que relataré y compartiré con ustedes más adelante. Lo quiero compartir porque ese acto nos otorga la posibilidad de descubrir, maravillarnos o decepcionarnos de lugares, cuerpos, emociones y ritmos que uno va encontrando en el camino. Porque nos acerca a lo diferente, a conocer e intentar comprender otras costumbres, creencias y lenguajes, que pueden reflejarse en los paisajes, edificios pero sobre todo, están presentes en las relaciones establecidas entre las personas que los crearon, transitaron, permanecieron o abandonaron.

Porque en el mapa aparecen rutas y trayectorias fijas, que como ya habrán anticipado, luego toman vida propia a partir de las vivencias, las conversaciones y situaciones que se presentan en cada lugar del recorrido y dan la posibilidad de nuevos trazados. Ojalá ustedes inicien o

continúen un viaje, inspirados en éste, sus personajes e historias.

Otros han viajado por los continentes y mares de la situación de la discapacidad y la educación, me he encontrado con algunos compañeros de ruta con similares preocupaciones explorando la vida universitaria y la educación superior en general, aunque son minoría los que se han atrevido a contarlo. Quizás allí radica la originalidad de esta travesía y su encanto.

Atrapada en la melodía del relato, finalmente en una mañana espléndida, donde el sol asomaba por el horizonte y con el sonido del mar como fondo, tomé el cuaderno de bitácora y escribí nuevamente el título del viaje: "De caleidoscopios, naufragos y utopías". Un viaje que interroga la relación discapacidad y universidad.

¿Me acompañan? El viaje comienza.

Notas

(1) Doctora en Educación (UBA). Magister en Formación de Formadores (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora en Discapacitados Mentales y Sociales (INSPEE). Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Río Negro. Integrante del Laboratorio de Formación de Formadores. E-mail: bmisischia@unrn.edu.ar

Referencias bibliográficas

Walther Ingo (2005), Los maestros de la pintura occidental, Alemania. Editorial Taschen.

Revista
de Educación



RESEÑAS
libros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

La(s) metodología(s) de investigación en las producciones sociológicas. Reflexionando sobre *datos, pruebas e ideas* para no tropezar dos veces con la misma piedra.

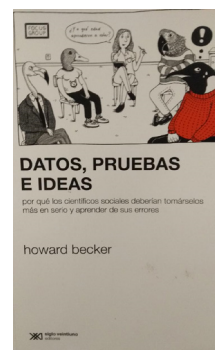
Howard, B. (2018). *Datos, pruebas e ideas. ¿Por qué los científicos sociales deberían tomárselos más en serio y aprender de sus errores?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Jonathan Aguirre¹

El libro del reconocido sociólogo estadounidense Howard Becker propone una serie de reflexiones conceptuales y metodológicas sobre el complejo entramado que se conforma a partir de los datos, las pruebas y las ideas en el devenir de las investigaciones del campo de las ciencias sociales. El autor, desde de una escritura amena y accesible, recorre diversos “errores” que podemos cometer los investigadores sociales al momento de producir, recolectar e interpretar los datos que el trabajo de campo nos presenta en la medida que avanzamos en nuestras indagaciones.

El objetivo del escrito no es simplemente subrayar las incongruencias o las debilidades empírico-teóricas que presentan, en ocasiones, la recolección de datos y su interpretación. Sino que busca plantear dos cuestiones centrales. La primera se anticipa en el propio título de la obra. Revisitar lo que el autor denomina como errores en el proceso de generación y tratamiento de los datos para aprender sobre ellos y no volver a cometerlos. La intención aquí es invitar a estudiantes de grado, posgrado e investigadores formados a salir de la comodidad de las recetas metodológicas aprendidas y nunca cuestionadas y a reflexionar sobre los supuestos que las guían para identificar sus problemas, incoherencias y tensiones. Incluso propone animarse a transitar diversos sentidos y significados que uno como investigador aporta a los hallazgos alcanzados.

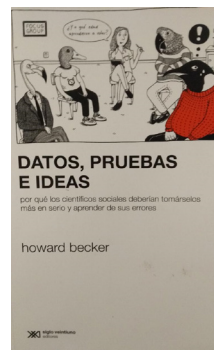
La segunda cuestión que plantea el argumento del libro es volver sobre los datos, pruebas e ideas pero hacerlo no ya desde una mirada exclusivamente



metodológica, sino como objetos de estudio en sí mismos, esto es, “involucrarse en convertir los problemas técnicos-metódicos en cuestiones susceptibles de ser investigadas con derecho propio” (2018:277). Doble es entonces el convite al que estamos llamados quienes leamos el escrito de Howard Becker.

La obra se divide en dos partes dentro de las cuales se pliegan y despliegan los aportes teóricos y experienciales del autor en relación con la producción de conocimiento en investigaciones de corte sociológicas. La primera de ellas se titula *De qué se trata todo: datos, pruebas e ideas*. Allí se presentan las principales motivaciones que persigue el estudio como así también cuestiones ligadas a los problemas de investigación, las definiciones sobre qué entiende el autor al hablar de datos, pruebas e ideas. Incluso en este primer apartado Becker conceptualiza lo que él denomina como “fuentes conocidas de error y desviación organizacional” (2018:31).

La primera etapa del libro alberga en su interior tres capítulos. *Modelos de indagación: algo de contexto histórico* es el primero de ellos y aborda cómo ha sido el procesamiento de datos en los diversos modelos de conocimiento en el campo de la sociología a lo largo de la historia contemporánea. El segundo capítulo remite a *Ideas, opiniones y pruebas* y sin abandonar la perspectiva histórica, reflexiona sobre el clásico debate cuantitativo y cualitativo en las producciones sociológicas. La hipótesis de Becker es que en la historicidad de estas metodologías encontramos la continuidad de los errores organizacionales que debilitan, a posteriori, los hallazgos investigativos. Finalmente, el tercer capítulo que completa la primera parte del libro indaga aspectos vinculados al modelo de las ciencias naturales y cómo ha sido el traslado paulatino de éste a las metodologías de las ciencias sociales. En *cómo lo hacen los naturalistas*, el autor advierte que la metodología utilizada en ambos campos no es igual ni puede serlo, puesto que “los naturalistas están en condiciones de bajar las temperaturas casi

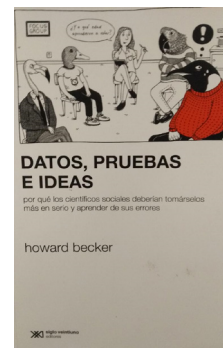


La(s) metodología(s) de investigación en las producciones sociológicas. Reflexionando sobre datos, pruebas e ideas para no tropezar dos veces con la misma piedra.

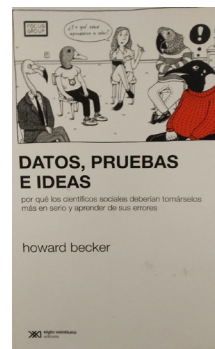
hasta el cero absoluto, clavar rótulos en los árboles y poner pequeños fragmentos de suelo en cajas para una posterior comparación. Pero los sujetos de la investigación en ciencias sociales son personas, tienen vida, opiniones, pertenencias grupales e intereses propios” (2018:99).

La segunda parte de la obra se titula *¿quiénes recolectan los datos y cómo lo hacen?, secuencias, protagonistas y trampas de recopilación de datos*, la misma contiene en su interior los restantes 5 capítulos que componen la totalidad del trabajo. En este segmento el experimentado sociólogo va oscilando entre diferentes ejemplos de investigaciones y actividades dando cuenta de quienes son los que recopilan los datos en cada una de ellas, cómo los procesan y qué errores cometen en la puesta en acto de cada una.

En el capítulo cuarto denominado *Censos*, destaca las particularidades que asume este tipo de indagación estadísticas remarcando aquellos errores que pueden suceder en la tarea censal. Por su parte, el quinto capítulo recorre ejemplos de trabajos y producciones donde quienes recuperan los datos y las pruebas para futuras indagaciones son los funcionarios públicos. Allí, el autor, menciona las estadísticas oficiales, informes de los médicos legistas, índices delictivos, definiciones judiciales y actas escolares. Concluye el apartado ejemplificando, con investigaciones concretas, la manera en que son usados estos datos en el campo de indagación sociológica y los riesgos que corren las conclusiones si éstos están producidos erróneamente. El capítulo siguiente tiene como epicentro de análisis las problemáticas metodológicas que se generan cuando quienes recopilan los datos son trabajadores temporarios o voluntarios específicos. Según el autor, en este caso los trabajadores temporarios aceptan un empleo gracias al que obtienen una paga por abordar a extraños con un cuestionario impreso del cual leen preguntas formuladas por alguien en las oficinas de las empresas y, muchas veces, proponen una lista de respuestas posibles entre las cuales el encuestado



debe elegir una. “El encuestador tilda un casillero del formulario y lo envía a las oficinas para su análisis. Una vez allí, otros trabajadores temporarios cargan las respuestas y asignan lo que el encuestado haya dicho a una o un conjunto limitado de categorías. La acumulación de estas asignaciones categoriales produce los resultados impresos en los cuadros que los científicos ordenan luego con pruebas para acreditar cualquier punto que, a su juicio, éstas demuestran” (Becker, 2018:203). Esta cadena de “prueba” desde la que el investigador o grupo de investigación alcanza los hallazgos, en términos del autor, puede acarrear errores y debilidades de validación. El capítulo siguiente da cuenta del cuidado que los investigadores principales y en formación deben tener en la producción de datos. En el último apartado, el autor esgrime ciertas inexactitudes que la investigación cualitativa produce a la hora de presentar los resultados. Inexactitudes que en ocasiones y desde mi propia experiencia biográfica y contextual potencian la indagación cualitativa y hermenéutica y se aleja de paradigmas clásicos donde la objetividad y la exactitud conforman el mosaico de verdad desde el cual parte la ciencia contemporánea. Aquí me permito discrepar con Becker. Pero, al mismo tiempo coincido en que, en múltiples oportunidades, las investigaciones cualitativas –y cuantitativas naturalistas- carecen de coherencia entre sus ambiciones, sus objetivos, la producción de datos y los hallazgos. Allí, considero que radica el principal “error”. La incongruencia epistémico-metodológica es lo que debilita a una investigación, más que la cierta inexactitud con la que pueda trabajar. Finalmente, en el capítulo destinado a las reflexiones finales, la obra nos propone lo que ya mencionamos en las primeras líneas de este breve comentario. Es menester de toda producción investigativa explicitar los pasos metodológicos por los cuales alcanza los datos analizados y corroborar en el devenir de la misma las decisiones que se fueron tomando y la coherencia con la que se hicieron. En este sentido, Becker nos propone



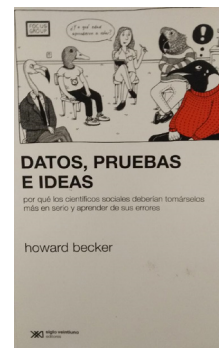
La(s) metodología(s) de investigación en las producciones sociológicas. Reflexionando sobre datos, pruebas e ideas para no tropezar dos veces con la misma piedra.

hacerlo “incorporando lo que aprendemos de potenciales errores en nuestro modo de trabajar, sin desecharlos nunca como fenómenos aleatorios que podemos ignorar sin riesgos. Eso plantea un serio desafío a los modos convencionales y ampliamente aceptados de investigación en ciencias sociales” (2018:100).

Este libro enriquece no solo el debate metodológico que nunca es acabado y siempre está en permanente revisión, más aun en el campo social, sino que puede ser utilizado para abonar a las investigaciones en curso de estudiantes de grado, posgrado, investigadores nóveles e investigadores formados. Para quienes hacemos y (re)hacemos los cotidianos de las ciencias sociales esta obra colabora a agudizar los sentidos y a estar alertas a la rigurosidad y a la coherencia integral de nuestras producciones para no tropezar dos veces con la misma piedra.

Notas

(1) Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Secretario Académico de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMdP. E- mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com



Descubriendo a las escuelas dependientes de universidades nacionales

Reseña del libro de Tomás Landivar (2019) "Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales argentinas: datos y reflexiones". Tandil: editorial Unicen.

Mariano Anderete Schwal¹

Las escuelas dependientes de Universidades Nacionales despiertan un interés especial porque se diferencian del resto de las escuelas públicas, ya que la autonomía universitaria les permite reglamentar sus propias unidades educativas. Dentro de este tipo de escuelas existen instituciones tan diversas como las tradicionales, que son formadoras de las elites dirigenciales de cada ciudad, y las recientemente creadas que son instituciones inclusivas que promueven el desarrollo social de sectores desfavorecidos, lo que da cuenta de la variedad de este tipo de escuelas.

Ante la falta de información unificada sobre las instituciones educativas de pertenencia universitaria, en el año 2014 la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Interuniversitario Nacional se decidió su relevamiento. Tarea que asumió Tomás Landivar, quien tras 4 años de reuniones con directivos de instituciones secundarias e intercambio de correspondencia electrónica logró elaborar el libro titulado "Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales Argentinas", siendo el primer libro que compila información a nivel nacional sobre estas escuelas.

El Dr. Landivar es el histórico director de la Escuela Ernesto Sábato, dependiente de la UNICEN (Tandil). Se encargó de realizar esta significativa compilación de datos, siendo el primer libro a nivel nacional que pretende abarcar a la totalidad de las escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales. La publicación de la información completa sigue la tradición del autor en su escuela, donde a través de su



página web(2) se publican las estadísticas institucionales con todos los datos educativos relevantes, cumpliendo con la premisa de divulgar la información de una institución pública nacional.

El autor, que utiliza una metodología investigativa de tipo exploratoria, obtuvo los datos mediante una encuesta enviada por correo electrónico a los directivos de las escuelas. Entonces logró compilar información inédita a nivel nacional referida a los sistemas de ingreso, cantidad de alumnos, títulos otorgados, selección y capacitación de docentes, designación de directivos, entre otros datos que identifican estructuralmente a estas escuelas y que hasta el momento se ignoraban.

La obra se divide en dos capítulos, en el primero muestra la información obtenida presentándola a modo de informe y en el segundo transcribe, sistematiza y comenta las respuestas a un cuestionario respondido por algunos directivos.

En la primera parte presenta el informe y no realiza un análisis teórico del mismo, incluso al final del libro no presenta bibliografía alguna ya que durante su desarrollo apenas hace mención a Filmus (1996) y García Delgado (1994) para ubicar las épocas de la educación argentina. Pero el autor no intenta explicar el motivo de las diferencias que señala entre las escuelas, sino que simplemente las describe. Menciona que el objetivo de la obra es difundir información de este tipo de escuelas, a los efectos de ser un punto de partida para futuras investigaciones que permitan explicar los resultados que se observan.

Del informe se pueden obtener datos significativos como los siguientes: solo entra el 32,8% de los aspirantes, mientras que el 67,18% queda afuera; en el 47,27% de las escuelas se ingresa por examen y en el 25,45% por sorteo; el 88,23% no desarrolla actividades de extensión y el 92,16% no realiza tareas de investigación; y el 77,55% posee Proyectos Curriculares Institucionales que no se ajustan al diseño curricular de su región educativa.



En la segunda parte se encuentran las entrevistas que tratan sobre calidad educativa, innovación en la escuela y estrategias de inclusión educativa. Solo contestaron 19 (37,2%) de los directivos, mientras que tres de ellos pidieron que en sus respuestas no se identifique a la escuela de pertenencia. Este índice de respuesta da cuenta de las reservas y presiones al momento de opinar sobre las instituciones. Las respuestas enviadas sirven para observar la variedad de criterios y opiniones que existen entre los directores de estas instituciones educativas.

El libro del director Landivar tiene el mérito de recopilar y hacer pública información de las escuelas dependientes de universidades nacionales, que hasta el momento permanecían ignorada. La obra es precursora en la materia y merece ser completada por autores que en un futuro investiguen las temáticas específicas de dichos colegios.

Notas

(1) Abogado (UNS). Maestrando en Sociología (UNS). Profesor de nivel medio y superior prov. de Buenos Aires. Integrante del grupo de investigación en equidad educativa del Departamento de Economía (UNS). Secretario editorial en Boletín electrónico del CERZOS (UNS-CONICET). Correo electrónico: marianoand3@hotmail.com

(2) <http://sabato.unicen.edu.ar/node/687>

Referencias bibliográficas

Filmus, D. (1996). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos. Buenos Aires. Troquel.

García Delgado, D. (1994). Estado y Sociedad. Buenos Aires. Ediciones Norma.



Una vida dedicada a la educación, una vida errante hecha escuela. Una inspiración para pensar la micropolítica en educación

Kohan, W. (2020) *Paulo Freire más que nunca*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:CLACSO

Laura Proasi¹

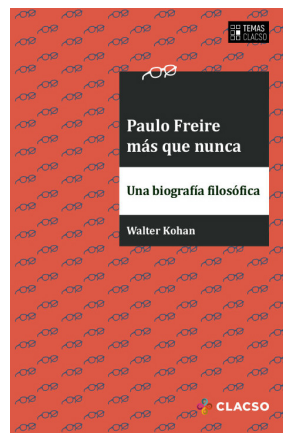
Una acción que claramente tiene más planteos ideológicos que principios pedagógicos, el proyecto Escuela sin partido, llevado a cabo por el presidente de Brasil Jair Bolsonaro, planteó una reforma radical al Ministerio de Educación pretendiendo desterrar de las escuelas las 'ideologías de izquierda' y toda huella del principal pedagogo en la historia del país, Paulo Freire. Su imagen no resulta indiferente y se ha convertido en generadora de amores y desamores, pasiones y rencores. Todo junto. Mezcla y confusión a veces, pero sobre todo, exageración.

Este libro, prologado por Carlos Skliar, es quizás un símbolo de lo que un maestro puede provocar, y de la materialización de poder dar respuesta; la tarea de no permitir que se desdibuje o se arroje al vacío un legado, de evitar la indiferencia, de hacer presente una ausencia, de hacer presente un pasado propiciando una vida educadora más inquieta y autocuestionadora de los sentidos de educar.

Kohan se plantea, en este sentido, buscar en la vida y el pensamiento freireano la inspiración para poder pensar y enfrentar los desafíos y problemas que atraviesa la educación brasileña en particular, pero también en otros países de manera más general.

Tres cuestiones centrales atraviesan la obra: el tiempo, el odio y el miedo. ¿Por qué Paulo Freire genera hoy tanto miedo y tanto odio? ¿Por qué volver a desterrarlo, a exiliarlo?

En primer lugar, el convite es a pensar la relación con el tiempo "hoy más que nunca". Hoy más que nunca es una expresión de tiempo y puede significar, entre otras



cuestiones, que hoy vivimos en un mundo con contextos educativos regresivos en muchos lugares de América Latina; lugares donde las políticas educativas parecen ir a contrapelo de la educación popular. Hoy Paulo Freire es más importante que nunca.

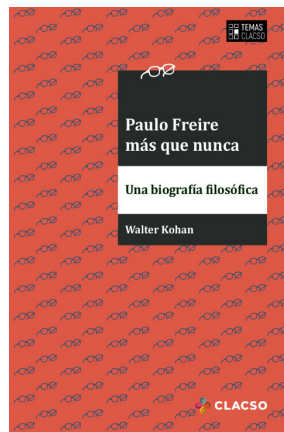
El tiempo es nodal cuando enseñamos. En este sentido, la obra es, de principio a fin, una inspiración para pensar la micropolítica en educación; pensar esas relaciones más pequeñas, más puntuales que se establecen cuando se ejerce el poder de enseñar o cuando se ejerce el poder de aprender. Pensar entonces la educación desde el punto de partida de las relaciones pedagógicas.

Al recorrer su biografía, Paulo Freire, en el trazo de Kohen, muestra que el quehacer docente es político porque no tiene que ver con la transmisión de saberes, sino con crear las condiciones para que se pueda vivir un cierto tiempo en el aprendizaje, para tener una experiencia temporal en el aprendizaje en contraposición al tiempo que la sociedad nos empuja a vivir.

El tiempo en educación es un tiempo que se experimenta, un tiempo que no se puede brindar; es un tiempo en el que el docente crea las condiciones para que se pueda experimentar. Es tiempo de comienzos, es tiempo de inicios.

Tanto odio, tanto miedo a una vida educadora, ¿por qué? Cuando hacemos una pregunta, invitamos a pensar. La pregunta para Freire es el motor del pensar: por qué vivimos esta vida y no otra. Pensar, entonces, a partir de cinco inicios y, sobre ellos, empezar a andamiar esa vida educadora. Seguramente después de leer la obra, coincidirán conmigo que estos cinco inicios nos ayudan y nos inspiran a vivir.

Primer inicio: Vida. Freire, en la línea de Sócrates, entendía a la filosofía no como una teoría, sino como una forma de problematizar nuestra propia vida, y de hacer de la vida una cuestión que merece ser pensada. Poner en cuestión para transformar no sólo la vida que llevamos, sino la vida que hacemos en términos



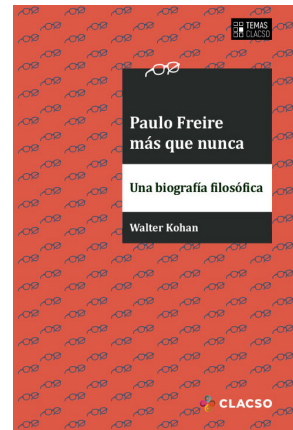
comunitarios. Esta premisa le valió aquel exilio y este exilio hoy, aún después de muerto. Cuando es la educación la que problematiza la vida, genera cierta incomodidad. Y genera a su vez la posibilidad de pensarse y problematizarse a sí misma.

Segundo inicio: Igualdad. Palabra tan presente en discursos de políticos trasnochados, reiterada hasta el hartazgo, y que cobra más relevancia en sociedades tan desiguales como las nuestras. Paulo Freire nos inspira a pensar que no educamos teniendo la igualdad como objetivo. Educamos porque partimos de que todas las personas son iguales. “Sin iguales, no hay escuela” decía Simón Rodríguez. Partimos de la igualdad, no aspiramos a ella. Si aspiramos a la igualdad, estaremos dándole entidad a la desigualdad desde la cual partimos y, al mismo tiempo, negando la capacidad de aprender de todos.

Tercer inicio: Amor. Tan presente en las obras de Freire. Él mismo se reconoce viviendo una vida amorosa. El amor para él fue siempre una fuerza que se alimentó a sí misma. Cuanto más amamos, más amamos. El amor entonces como fundante para vivir una vida educadora. Apostar al amor también significa que siempre es posible el nacimiento del mundo: el mundo nace, renace y puede seguir renaciendo. Un mundo que se puede hacer a partir de dos, a partir de la diferencia; no a partir de uno, no a partir de la identidad. Apostar al amor en educación supone confiar en esa diferencia.

Cuarto inicio: Errancia. Errar es moverse sin poder anticipar a dónde vamos a llegar. Kohan nos presenta el espíritu andariego de Freire, “el maestro errante”. Un maestro que erra hasta alcanzar otros saberes, saberes que ocupan un lugar de otredad en relación a los saberes dominantes. La errancia es, por tanto, una inspiración para un maestro que no está quieto. La búsqueda del saber es una aventura, un viaje, un viaje amoroso y compartido.

La errancia también tiene mucho que ver con hospitalidad, con abrir la puerta para que los que están afuera puedan entrar, para que nadie quede por fuera de



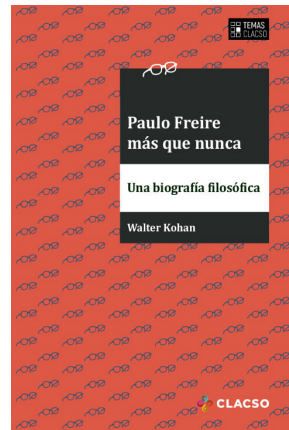
la institución pedagógica. Tiene mucho que ver también con la solidaridad. Freire decía que había aprendido que viajar no era una manera de conocer a otros, sino que era una manera de conocernos a nosotros mismos a través de esos otros.

Fue un maestro errante por obligación como ayer y como ahora, pero también lo fue por elección. Jamás dejó de viajar.

Quinto inicio: Infancia. La infancia tiene que ver con el tiempo. Se la suele considerar una etapa y le damos el lugar de la primera. Pensada siempre en un tiempo cronológico (tiempo kronos), un tiempo para la escuela, pero no para la educación. La infancia es más que eso. Es una manera de habitar el tiempo, de experimentarlo. Paulo Freire ha sido un niño eterno. Concebirlo así es establecer otra relación con la infancia en educación, otra política de relación con ella. No se trata de una educación de la infancia, mucho menos una formación de la infancia, es más bien una infancia de la educación en términos freireanos. El único tiempo en el que es posible educar. El tiempo de la infancia es el tiempo Aión donde solo hay presente. Así como solo se puede jugar en tiempo presente, sólo se puede educar en tiempo presente. Educamos sólo si estamos presentes en el presente.

Kohan recrea esta mirada relatando que cuando a Paulo Freire le gustaba mucho algo, solía decir “parece un niño”. ¿Parece un niño? Sí, porque no ha perdido la capacidad de preguntar y preguntarse, de vivir en la curiosidad, de no conformarse con las cosas como son y siempre sostener que pueden ser de otra manera. Inquietud, interrogante, insatisfacción, incomodidad. Eso es la infancia. Una manera de habitar el presente de manera inquieta, cuestionadora; una manera de estar en el mundo y de existir en la vida. Paulo nos legó que lo más importante que hay que enseñar es a preguntar y a preguntarse. Queda claro entonces el porqué del odio, el miedo y la incomodidad.

Mucho más importante que todos los libros que escribió, mucho más importante que todas las campañas



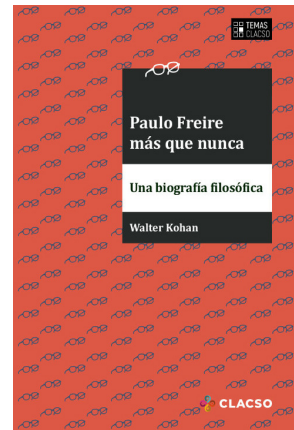
Una vida dedicada a la educación, una vida errante hecha escuela. Una inspiración para pensar la micropolítica en educación

alfabetizadoras que hizo, fue no dejar morir al niño que llevaba dentro, al niño que fue y a los niños que no pudo ser.

Volver al inicio tiene el sentido de que siempre es tiempo de comenzar. Mucho más para la educación.

Notas

(1) Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Maestranda en Práctica Docente (UNR). Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Adjunta en la asignatura Problemática Educativa y Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Secretaria de la Revista de Educación (UNMdP) Email: lauraproasi@gmail.com



Revista |
de Educación



RESEÑAS
encuentros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Breve relato de la primera clínica del Doctorado en Educación – Programa Específico para la formación de Investigadores en Investigación Narrativa, (auto)biográfica y biográfica en Educación. O no te doctores tan recto.

Cynthia Bustelo¹

Este breve trabajo tiene la inquietante y compleja labor de reseñar la primera clínica del Doctorado en Educación dependiente de la Universidad Nacional de Rosario, en su primera edición del Programa Específico de Formación en Investigación narrativa y (auto)biográfica en Educación, coordinado por los doctores Luis Porta y Daniel Suárez. El evento se realizó bajo la coordinación, fusión y conversación de equipos de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Mar Del Plata, que además fue sede del Seminario.

Esta será la reseña de un programa de doctorado que acaba de comenzar, tendiendo una trampa a las formas de producción canónicas de conocimiento, a los dispositivos universitarios más tradicionales. Es por ello que, como anticipé al inicio, comentar este evento será una tarea inquietante y laboriosa. Por un lado, porque mantuvo de manera constante y progresiva, una intensidad inédita para este tipo de trayectos formativos. Quizás su carácter de “intensiva”, sea una de las claves para el análisis de una experiencia de formación que incluyó adentrarse, sumergirse, embarrarse, enchastrarse en las teorías, prácticas, debates y caminos que adquiere la indagación narrativa y (auto)biográfica, como campo de investigación, formación y acción.

La semana del 16 al 21 de diciembre, cuando muchos argentinos y argentinas están palpitando el espíritu festivo teñido de balances del año que está pronto a irse, y promesas del que vendrá; encontró a un colectivo

de más de 100 personas (estudiantes del doctorado, docentes y equipo de trabajo), comenzando un trayecto doctoral.

La narrativa no solo como método y camino, sino como convicción, fue el hilo conductor de este encuentro. Emergió así de forma crítica a través de distintos docentes, enfoques y formatos que la reflexionaron, la historizaron, la situaron en líneas disciplinares y campos problemáticos diversos, la desarmaron, la pusieron en el centro de la escena como modo de ser, saber y conocer (Yedaide, Alvarez, Porta, 2015)

La clínica comenzó el lunes 16 de diciembre bien temprano con la inscripción formal de los 82 inscriptos, 20 de los cuales llegaban desde otros países del mundo (Brasil, Chile, Uruguay, Honduras, Colombia, Perú). Mientras se sucedían las cuestiones formales, los estudiantes se fueron agrupando en el patio del aula de la calle Juan B. Justo (UNMDP) de la ciudad de Mar del Plata, para intercambiar expectativas y deseos a través de una dinámica coordinada por el equipo de tutorxs. Luego se dio paso a la presentación del Programa de Doctorado, a cargo del Dr. Fernando Avendaño, director del Doctorado en Educación de la UNR, y los coordinadores de este Programa Específico Dr. Luis Porta y Dr. Daniel Suárez. En esa conversación inaugural se presentaron propósitos, objetivos, fundamentos, y formas de cursada y aprobación.

A lo largo de la semana, las distintas modalidades se fueron alternando y mixturizando para oxigenar las seis jornadas de doce horas cada día. Atravesaron la formación los tres seminarios centrales que tocaron tradiciones medulares que componen la investigación narrativa: Metodología de la Investigación Educativa -coordinado por Luis Porta, Daniel Suárez y el equipo de tutorxs-; Teoría de la Narrativa, Autobiografía y Biografía Educación- a cargo de la Dra. Cristina Piña y el Dr. Claudio Urbano-; Filosofía y Epistemología, dictado por el Dr. Neldo Candellero.

Se sucedieron clases magistrales, conversatorios sobre formación doctoral, construcción y legitimación

del conocimiento, reflexiones sobre el cuerpo, las sensibilidades, y la cuirización narrativa. También fueron centrales los laboratorios de tesis, donde distintas personas, pusieron a disposición su “saber de experiencia” sobre su recorrido doctoral en clave biográfica y narrativa. No como ejemplo modélico, sino como modo de compartir un ejercicio reflexivo sobre el “cómo lo hice yo”, donde se pone en evidencia cómo se entrecruza (se pisa, se toca, se integra), lo narrativo y (auto)biográfico con lo metodológico y el cuerpo que habita la experiencia de investigar.

En ese mismo sentido, otro dispositivo de formación que fortaleció el trayecto, fueron los encuentros entre estudiantes y tutorxs. La conformación de un equipo de doctores y doctoras que realizaron sus tesis bajo esta perspectiva y que se constituyen como referentes que acompañan la cursada y la construcción del proyecto de doctorado de cada participante, es sin dudas uno de los hallazgos del Programa. No solo por el andamiaje fundamental del recorrido (poco usual en la formación doctoral), sino porque radica allí una de las ideas fundantes que sostienen y dan cuerpo a este doctorado: la apuesta a la co y con-formación de colectivos que se forman de modo solidario y colaborativo a través del diálogo, el cuerpo, la discusión teórica, política y epistemológica.

Así, el Programa de Doctorado que informa esta reseña, desafía las formas canónicas y competitivas que suele promover la academia, en su expresión más ortodoxa, hermética y meritocrática que sostienen los programas doctorales.

Podríamos afirmar que el narrativo y (auto) biográfico, es un enfoque irreverente y corajudo, que intenta contrarrestar relaciones de poder instaladas en la investigación. Se ponen en tensión en la construcción de este enfoque, las posiciones de quien investiga y quien es investigado/a/e; las nociones de autoridad y poder; la legitimidad en las formas de producir y socializar el conocimiento. Si deseamos que la investigación nos interpele, nos suceda, nos tome, si creemos que no

existe otro modo posible de investigar que el cuerpo en territorio, las lecturas deseantes, el afecto en las formas de vincularnos y construir conocimiento; entonces el trayecto de doctorado tenía que diseñarse en torno a estas características: un espacio que nos tome, donde podamos enchastrarnos, zambullirnos, sumergirnos hasta lo profundo, tocar fondo, y no salir ilesxs. En el Seminario de Metodología, los docentes y el equipo de tutorxs hablaron de restablecer sentidos (no solo intelectuales) y (de)construir desorientaciones para una pedagogía (inestable); de la anécdota como interpretación del mundo; de lo viejo y lo nuevo; de cómo el cuerpo está siempre mediando nuestros interrogantes de investigación; de serpenteos, de antimetodologías, de eso que llamamos pasión, de sombras y oscuridades, de contrarelatos.

Y mientras tanto, como otro relato posible, performático, efímero y fugaz, una estudiante desafiaba a la palabra ocupándose de trazar día a día, una narrativa visual en el pizarrón, plasmando incertidumbres, acuerdos, desacuerdos, ruidos y sonoridades. Luego este se fue transformando en relato colectivo, en el que cada quien, de modo espontáneo, iba completando con sus propias resonancias. Así se fue construyendo de a poco, autogestionado por lxs estudiantes, con gestos impertinentes y a fuego lento, un metarrelato del encuentro. A través del ejercicio reflexivo, se tejía un colectivo intelectual-político-afectivo-creativo, que daba forma y sentido a este Doctorado.

La escena final: el sábado era la última jornada formativa. Un acontecimiento político pedagógico, una muestra de afecto, un desesperante deseo de relatar de las mil formas posibles todo lo vivenciado que se fue tallando de a poco en toda una semana que dejó en evidencia otras formas de comprender y construir el conocimiento (de a pares, en colectivo, en territorio, en la conversación, con el cuerpo, con la palabra, con el corazón, con el relato, con los silencios, con las ausencias, con los libros, en los pasillos, en la heladería, en los encuentros informales y efervescentes, espontáneos, nocturnos, apasionados, afectados y afectantes). Así, sublevaciones performáticas,

cantos colectivos, poemas, confesiones, narrativas insurgentes que se sucedían sin orden, sin pedir permiso, solo así, con el fluir armonioso y nostálgico de lo que está llegando a su fin, se amontonaron para cerrar el ciclo. En el espacio final coordinado por los Coordinadores del Programa, el tedio de los seis días largos que habían transcurrido se teñía de esperanza formativa, de amor pedagógico, de entusiasmo por la tarea, por la escritura. Se acercaba el desenlace y se renovaban las ilusiones y pactos narrativos para la próxima clínica (que tendrá lugar el próximo invierno). Un final transgresor que le da forma a un relato sobre un Programa de Doctorado en Educación que desde su primera clínica, hizo historia.

Notas

(1) Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Tesis: “Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica”. Directores: Dr. Daniel Suárez. Co-director: Dr. Juan Pablo Parchuc. Licenciada en Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires.

Integrante como investigadora formada del Proyecto de investigación UBACyT “Escribir en la cárcel: intervenciones con la literatura y otras formas de arte y organización” (Programación Científica 2018), dirigido por el Dr. Juan Pablo Parchuc. busteloc@gmail.com

Referencias bibliográficas

Yedaide, M.; Álvarez, Z.; Porta, L. (2015) La investigación narrativa como moción epistémico-política. Bogotá. Revista Científica Guillermo de Ockham, Bogotá, v.13, n. 1, p. 27-35.

Revista

de **E**ducación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS

EVENTOS

Jornada: Pedagogías críticas y la educación popular. Debate en un contexto de pedagogías descolonizadoras en la región 23-25 Abril - Lugar: Jujuy Organizan: Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas Especialización Pedagogías para la Igualdad en Contextos Socioeducativos Diversos. pedagogiascriticastilcara2020@gmail.com

Jornada Regional de Educación. Más allá de la utopía. La inclusión posible
15 Mayo -Lugar: San Juan / Organiza: Escuela especial Susana de Castelli y Mundos Posibles.
mundosposibles@losmundosposibles.org

3° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. El proyecto político académico de la Educación Superior en el contexto nacional y regional. 28-29 Mayo-Lugar: La Plata. Organizan: La Especialización en Docencia Universitaria y la Dirección de Capacitación y Docencia de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de la Plata. jornadas.practicadocentes@presi.unlp.edu.a

Jornadas Internacionales: Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. 5-7 Agosto - Lugar: Santa Fe. Organizan: Cátedras de Didáctica General y de Didácticas Específicas, nucleadas en el Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI) y en el Instituto Superior de Música (ISM) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. didacticaseneducaciosuperior4@gmail.co

Jornadas: “Educación, Género y Sexualidades”. Transformando los saberes desde la experiencia
5-7 Agosto -Lugar: Rosario. Organiza: Facultad de Humanidades y Artes (FHUMYAR) de la Universidad Nacional de Rosario. educaciongenerosexualidades@gmail.com

VI Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud. Despatologizar las diferencias: sobre identidades, géneros y sexualidad. 22-23 Agosto - Lugar: CABA
Organiza: Fundación Sociedades Complejas. fundacion@sociedadescomplejas.org

Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación, no se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, titular del correspondiente Copyright.

Rubros y Formato

a) Investigación: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

b) Temas de Actualidad y/o Debate: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

d) Recensiones de libros de reciente edición: Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

e) Experiencias: Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

f) Comentarios de eventos: Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas).

g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo: Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica reveduc@mdp.edu.ar; con copia a los siguientes correos: smcorder@mdp.edu.ar y luporta@mdp.edu.ar.

Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman tamaño 12

1) En hoja aparte deberá consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)
- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.
- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, interlineado sencillo).
- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas (deberán figurar al final del documento y no a pie de página, las notas estarán numeradas correlativamente).

4) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. Nº 220. Diciembre.

Evaluación

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores.

Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por parte del Comité de Redacción.

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de mayo de 2020.