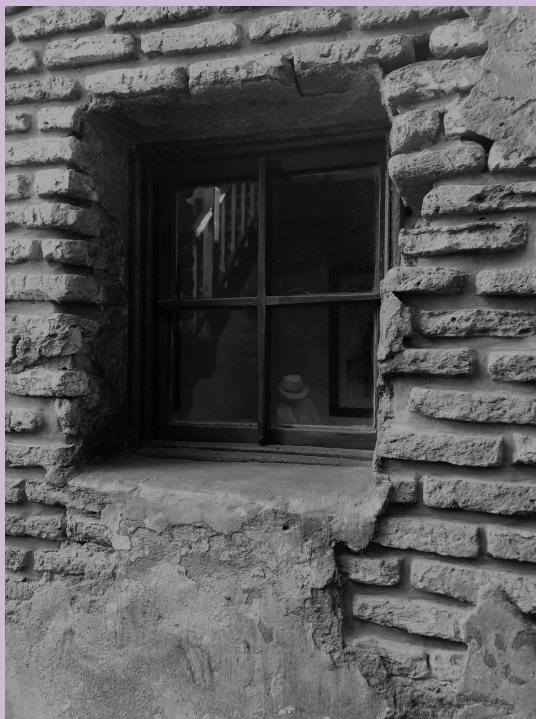


Revista

de Educación



25.1

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 13 - Número 25.1
Enero - abril 2022



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:

Decano: Dr Enrique Andriotti Romanin

Vicedecana: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaría de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta

Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca

Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino

Coordinadora Área Posgrado: Dra. María Marta Yedaide

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre

AÑO XIII – N° 25.1

Enero - Abril 2022

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: Rosario Barniu

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: María Marta Yedaide (UNMDP)

SECRETARIAS: María Galuzzi (UNMDP) y María Antdrea Bustamante (UNMdP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Patricia Demuth - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

María Graciela Di Franco - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Marcelo Vitarelli - Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Silvia Adriana Branda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Graciela Flores - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REDACCIÓN

Sebastian Trueba - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Laura Proasi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Verónica Ojeda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ana Siccardi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín 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

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

Luis Porta - Universidad Nacional de Mar del Plata

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

Sonia Bazán - Universidad Nacional de Mar del Plata

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 Ramirez 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

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

Sumario

• EDITORIAL	<i>Editorial</i> María Marta Yedaide.....	9
• ENTREVISTA	<i>Educación Social, Escuela e Inclusión en tiempos de pandemia. Entrevista a Diego Díaz Puppato</i> <i>School, Social Education and Inclusion in the Time of a Pandemic: an Interview with Diego Díaz Puppato</i> Baraldo, Natalia.....	17
• ARTÍCULOS	<i>Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado</i> <i>Emotions in Integral Sexual Education and Emotional Education. Tensions and Intersections within the Framework of an Emotionalized Epochal Ethos</i> Juana Sorond, Ana Laura Abramowski.....	29
	<i>Mis prácticas de profesora y formadora desde la perspectiva clínica: un modo de problematizar la noción de relación con el saber en la universidad</i> <i>Research and Teaching Under the Scope of the Clinical Approach: Alternatives on Problematizing the Relationship with Knowledge at University</i> Dra. Viviana Mancovsky.....	62
	<i>El relato como mapa: resonancias de la palabra y la pedagogía en el encierro</i> <i>Stories as Maps: Resonances of Words and Pedagogy in Confinement</i> Cynthia Ethel Bustelo.....	81
	<i>Fontes de informações, Registros investigativos e Modos de produção de conhecimentos: uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões¹</i> <i>Fuentes de información, registros de investigación y modos de producción de conocimiento: una comprensión de la investigación narrativa articulada en tres dimensiones</i> <i>Information Sources, Research Accounts and Knowledge Production: Understanding Narrative Research in Three Dimensions</i> Guilherme Do Val Toledo Prado, Rosaura Angelica Soligo, Vanessa França Simas	101
	<i>La lectura, gesto inquietante</i> <i>Reading, a Disturbing Gesture</i> Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda.....	119
	<i>Las imágenes como dispositivos de conocimiento en el ámbito de formación universitaria</i> <i>Images as Knowledge Devices in University Education</i> Emilce Rita Hernández.....	137

Sumario

Escala de pensamiento crítico adaptada en estudiantes universitarios de Colombia, México y Chile Adapted Critical Thinking Scale in Colombian, Mexican and Chilean Undergraduates Sonia Betancourth Zambrano, Christian Alexander Zambrano Guerrero, Ana Karen Ceballos Mora.....	157
Desarrollo de competencias en Educación Superior a través de la participación en el Modelo de las Naciones Unidas The Model of the United Nations and Competencies Development in Higher Education Julio Cesar Ramirez Montañez.....	175
Representaciones sobre querer ser /ser buen docente en el Profesorado de Inglés de la UNMdP4 Social Representations of Teachership: Wishing to Be / Becoming a Teacher at the English Language Teaching Education Programme at Mar del Plata State University Claudia Patricia Cosentino, Marcela Eva Lopez, María Soledad Bonora.....	191
Entre lo “Ideal” y lo “Real”: Las Creencias de Docentes Noveles sobre el Campo de la Formación en las Prácticas Docentes de su Formación Inicial Between “Ideal” and “Real”: Novice Teachers’ Beliefs regarding their Field Experience Training in Teacher Education Lourdes Gil Deza.....	213
Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática The Concept and Related Terms Regarding Teaching Professional Development: A Systematic Review Cecilia Chan Arceo, Pedro José Canto Herrera.....	231
¿Cómo se enseña en la escuela secundaria? Algunas consideraciones que surgen en el ejercicio profesional desde la didáctica profesional What is Teaching Like in High School? Some Reflections on Teacher Professional Practice Rafael Ignacio del Campo.....	251
El estudio interdisciplinar de la matemática en la escuela secundaria y la formación de profesores The interdisciplinary study of mathematics in high school and the teacher training Ana Rosa Corica	269
Reflexiones en torno a las relaciones entre la oralidad y la escritura en la enseñanza de inglés como lengua de comunicación internacional en Argentina Reflections on the Links between Speaking and Writing Skills in the Teaching of English as a Language of International Communication in Argentina Marcela Calvetem, Adriana Livia Caamaño	293

Sumario

• RESEÑAS encuentros

<i>El patrimonio cultural en la enseñanza de la historia en educación superior</i> <i>Cultural Heritage in the Teaching of History in Higher Education</i>	
María del Pilar Mesa Coronado.....	303
<i>Lecto-comprensión en la era digitalizada en alumnos universitarios centennial</i> <i>Reading Comprehension of Centennial Undergraduates in Digital Times</i>	
Paula Sofía Marrodán.....	341
<i>La pérdida de la vida pública en épocas de pandemia y la Escuela Inteligente</i> <i>The Loss of Public Life in Times of the Pandemic and the Smart School</i>	
Gilberto Natividad Aranguren Peraza	359
<i>La enseñanza de la Lengua y la Literatura en tiempos de pandemia en la Región Sur de Ecuador</i> <i>Teaching Language and Literature in Times of the Pandemic in Southern Ecuador</i>	
Lenin Paladines, Manuel Felipe Álvarez Galeano	379
<i>Las imágenes como punto de partida para la escritura sobre procesos tecnológicos</i> <i>Images as a Starting Point for Writing about Technological Processes</i>	
Daniela Paola Quiroga, Carina Alejandra Rudolph, Carla Inés Maturano.....	397
<i>Percepciones de madres de familia y docentes sobre el uso prolongado de las TICs y el internet en estudiantes de escuelas primarias</i> <i>Perception of mothers of families and teachers about the prolonged use of TICs and the internet in primary school students</i>	
Gisela Segura Martínez.....	417
<i>La presencia docente en entornos virtuales de enseñanza</i> <i>The Teaching Presence in Virtual Teaching Environments</i>	
Hoyuky Aguilar Torres, Adelaida Flores Hernández.....	441
<i>Análisis de asociación entre trayectorias académicas y factores al ingreso de estudiantes de medicina</i> <i>Association Between Academic Stories and Admission Factors in Medical Students</i>	
Mariano Olivero, Marcela Susana Lucchese, Silvina Mariel Trucchia, María De Lourdes Novella.....	457
<i>Caracterización del rendimiento académico de estudiantes en Ciencias de la Salud de la Universidad de Mendoza a partir de variables personales y estrategias de aprendizaje</i> <i>Academic Performance of Students in Health Sciences at the University of Mendoza: Personal Traits and Learning Strategies</i>	
Amable Moreno.....	471

Sumario

• RESEÑAS libros

• RESEÑAS tesis

• EVENTOS

<i>Educación y modelos alternativos incluyentes en una perspectiva decolonial</i> <i>Education and Inclusive, Alternative Models in a Decolonial Perspective</i> Yanga Villagómez Velázquez, María Rosa Nuño Gutiérrez.....	493
<i>Os Rumos da Mediação Escolar no Brasil: Discussões para o Avanço da Pesquisa e das Práticas Pedagógicas Inclusivas de Alunos com Autismo</i> <i>The Paths of School Mediation in Brazil: Discussions for the Advancement of Research and Inclusive Pedagogical Practices for Students with Autism</i> <i>The Directions of School Mediation in Brazil: Discussions for the Advancement of Research and Inclusive Pedagogical Practices for Students with Autism</i> Gisele Reinaldo Da Silva, Igor do Nascimento Cabral.....	517
Fatiga física y mental y su relación en la autoeficacia académica en estudiantes en formación militar del Ecuador Physical and Mental Fatigue and its Relationship with Academic Self-efficacy in Students in Military Training in Ecuador Lissette Cando-Aldás, Rodrigo Moreta-Herrera.....	541
Desarrollo profesional, adaptación y cualificaciones para la enseñanza bilingüe Viviana Del Carmen Palencia Salas.....	559
Enlace pedagógico: la continuidad del proceso de alfabetización inicial entre los niveles inicial y primario Ma. Julieta Bustamante.....	565
Eventos, jornadas y congresos.....	573

Este número de la Revista despliega, como en el anterior, un doble itinerario de lectura. Por un lado compartimos el Dossier Visualidades, corporalidades y prácticas educativas, cuidadosamente compilado entre las amorosas manos de Ornella Barone Zallocco, Andrea Torricella y Tiago Ribeiro. Como invitación viva a amplificar nuestra experiencia vital, el Dossier propone diecisiete piezas sensibles que se pronuncian respecto de pedagogías capaces de gestar las preguntas interminables que urge hacer.

Por otro lado, los artículos de libre recepción se congregan en la edición 25.1 alrededor de temáticas variopintas que, no obstante, conforman involuntariamente ciertas densidades o trazos comunes. Entre ellos, se observa un movimiento, esperable pero no por eso poco interesante, hacia la producción de materiales que piensan la educación a partir de la pandemia provocada por el COVID-19. Ya sea en relación con el tránsito por entornos y procedimientos que se tornaron comunes o por la posibilidad de visibilizar cuestiones más profundas e inmanentes que se han tornado nítidas, es posible advertir una vocación hacia la reflexión que parece prometedora.

También el Número favorece encuentros de voces interesadas por la indagación narrativa y los procesos de formación docente, las didácticas específicas y los abordajes más estructurados que exploran de forma clásica territorios urgidos de reconocimiento y análisis. Si bien esta amplitud temática, epistemológica y metodológica es un rasgo propio, voluntario y ético, de la Revista, en esta ocasión se expresa un nivel de intensidad inédito, invitando a recorridos de lectura comprometidos e importantes.

La entrevista que abre el Número actual es exquisita y necesaria. Se trata de una conversación que propicia Natalia Baraldo y tiene la capacidad de rehenebrar sin proponérselo muchas de las discusiones iniciadas en los artículos anteriores. En Educación Social, Escuela e Inclusión en tiempos de pandemia. Entrevista a Diego Díaz Puppato se problematiza la Educación Social y se compone un valioso estado de situación a la luz de ciertas indefiniciones y solapamientos pero también en virtud de los modos en que la pandemia afecta aquello que se propone. De cara a las promesas de articulación y equidad, la discusión no vacila en dejarse impregnar por los desafíos contemporáneos y responde a ellos de modo interesante y potente.

Tres contribuciones importantes jerarquizan el Número donde conjugan dimensiones de lo educativo frecuentemente disectadas, desvinculadas o inadvertidas en su significatividad. En primer lugar, el artículo de la española Juana Sorondo y la argentina Ana Laura Abramowski toma el pulso de nuestro tiempo y nos alerta respecto de nuevas habituaciones que parecen traer sus propios riesgos. En Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado, las autoras

comparten una investigación de corte cualitativo y exploratorio que les ha permitido conjeturar respecto de un ethos contemporáneo que definen como emocionalizado, y a la vez advertirnos sobre una posible, imprudente incluso, romantización o despolitización de lo emocional.

Viviana Mancovsky, por su parte, aborda un posible giro hacia modos de vivir, sentir y transitar la investigación y la enseñanza que reponen lo sensible. En *Mis prácticas de profesora y formadora desde la perspectiva clínica: un modo de problematizar la noción de relación con el saber en la universidad* es posible encontrarse con la descripción y documentación rigurosas del enfoque clínico en deliciosa convivencia con relatos autobiográficos que realzan y enaltecen las perspectivas teóricas. Allí donde se intersectan la belleza y el campo académico, la ética y la estética, también habita El relato como mapa: resonancias de la palabra y la pedagogía en el encierro de Cynthia Ethel Bustelo. Esta contribución deambula entre los territorios de reclusión, los regímenes de poder sexo-genéricos y la narrativa como potestad para descomponer y recrear sentido en torno a ellos. Comparte desde allí una reflexión sobre los sentidos políticos y pedagógicos del aula que se construyen en la cárcel a medida que se ofrece la toma de la palabra y su cualidad estética.

Las potencialidades narrativas en su enredo con la investigación también ingresan al Número a través de Fuentes de información, registros de investigación y modos de producción de conocimiento: una comprensión de la investigación narrativa articulada en tres dimensiones. En este artículo, Guilherme Do Val Toledo Prado, Rosaura Angelica Soligo y Vanessa França Simas enfatizan la importancia del registro narrativo producido por el investigador como articulador de las fuentes de información y la producción de datos. La voz de Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda da continuidad a esta afición por lo narrativo, al abordar una investigación con niños, niñas, maestros y maestras en Colombia. En el artículo denominado *La lectura, gesto inquietante*, la colega trabaja la lectura como lugar de pensamiento y como tiempo de escucha, lo que le permite contar-- también en un registro narrativo acorde-- el trayecto hacia estos reconocimientos.

En el camino de la reflexión respecto de los ámbitos de formación superior, el despliegue del Número continúa con un maravilloso artículo de Emilce Hernández, denominado *Las imágenes como dispositivos de conocimiento en el ámbito de formación universitaria*. En esta valiosa contribución, la colega argentina realiza una reconstrucción conceptual que tensiona el uso de imágenes en la enseñanza universitaria, su legitimación y modos de activación de las condiciones que aportan en tanto dispositivos de conocimiento, frente al reconocimiento de las alteraciones de la cultura visual contemporánea.

Los textos que siguen desarrollan inquietudes también propias del nivel universitario. Los colegas colombianos Sonia Betancourth Zambrano, Christian

Alexander Zambrano Guerrero y Ana Karen Ceballos Mora ofrecen una contribución denominada Escala de pensamiento crítico adaptada en estudiantes universitarios de Colombia, México y Chile. La misma documenta un estudio de tipo descriptivo-instrumental con diseño transversal que buscó determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Pensamiento Crítico adaptada en una muestra de estudiantes universitarios de Colombia, México y Chile, para proporcionar una medida válida y fiable en el contexto latinoamericano. También desde estas coordenadas geográficas y en pos de pensar la Educación Superior proviene el aporte del colega Julio Cesar Ramirez Montañez. En su texto Desarrollo de competencias en Educación Superior a través de la participación en el Modelo de las Naciones Unidas se comparten los resultados de un análisis de documentos de auto-reflexión de 44 estudiantes que participaron en un modelo de ONU para evaluar el grado de alcance de las competencias en las cuatro dimensiones constitutivas del modelo.

También a propósito de relatos de estudiantes de la educación superior, Claudia Patricia Cosentino, Marcela Eva Lopez y Maria Soledad Bonora se ocupan de la construcción del saber/ser docente en el Profesorado de Inglés. La investigación de referencia, compartida en el texto Representaciones sobre querer ser /ser buen docente en el Profesorado de Inglés de la UNMdP, aborda diarios de reflexión y narrativas biográficas de dos participantes para comprender las representaciones que intervienen en las primeras experiencias de formación docente en estos entornos.

Con gran intimidad en el tono de las inquietudes que comparten, los siguientes tres artículos toman perspectivas complementarias para el abordaje de una preocupación común. En primer lugar, Entre lo “Ideal” y lo “Real”: Las creencias de docentes noveles sobre el Campo de la Formación en las Prácticas Docentes de su formación inicial es un texto propuesto por Lourdes Gil Deza en el cual se problematiza ese espacio intermedio que parece configurarse entre los ámbitos académicos y laborales en la formación docente. A través de un análisis discursivo de docentes noveles, el estudio expone dos lugares comunes de gran relevancia para el abordaje de la temática. Luego, Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática, el artículo propuesto por Cecilia Chan Arceo y Pedro José Canto Herrera, aborda los procesos de formación docente desde un ángulo particular. En su texto, las autoras mexicanas presentan los resultados de una revisión sistemática a partir de la metodología de Bettany-Saltikov, que les ha permitido cartografiar el universo de significantes diaspóricos que caracteriza la producción documental actual sobre la temática. Finalmente, Rafael Ignacio del Campo se detiene en los docentes en ejercicio. Su trabajo, ¿Cómo se enseña en la escuela secundaria? Algunas consideraciones que surgen en el ejercicio profesional desde la didáctica profesional, aborda el ejercicio profesional de una profesora de Prácticas del Lenguaje. Allí se destaca, primordialmente, la potencia del ejercicio de reflexión y los modos en que afecta la toma de decisiones, a la vez que surge una

inquietud respecto de la inclusión.

La contribución de Ana Rosa Corica puede leerse como un artículo bisagra entre aquellos dedicados a la formación docente y los interesados en las didácticas específicas. El estudio interdisciplinar de la matemática en la escuela secundaria y la formación de profesores comparte los productos de una investigación cualitativa de alcance exploratorio desarrollada en 2019 y expone el desafío que implica la integración sobre la base de una educación docente monodisciplinar.

Los siguientes textos se ubican de lleno en la línea que queda planteada para el campo de las didácticas específicas. El artículo de Marcela Calvete y Adriana Camaño, titulado Reflexiones en torno a las relaciones entre la oralidad y la escritura en la enseñanza de inglés como lengua de comunicación internacional en Argentina, realiza un aporte sustantivo que relaciona dimensiones frecuentemente aisladas. A propósito de un análisis documental de libros de texto para la enseñanza del inglés, las autoras se interesan por las creencias que se hallan latentes en estos materiales y el modo en que tipifican los vínculos entre estas dos habilidades lingüísticas. Por su parte, la colega española María del Pilar Mesa Coronado atiende a la didáctica de las ciencias sociales en El patrimonio cultural en la enseñanza de la Historia en Educación Superior. A través de una metodología cuantitativa no experimental de carácter descriptivo, la investigación de referencia concluye que el patrimonio cultural tiene presencia especialmente en los contenidos y las metodologías activas, y suele responder a la experiencia de los docentes de Historia con lo patrimonial.

Decíamos al inicio que en este Número se observaba particularmente la construcción involuntaria de ciertas sinergias, siendo una de ellas la emergencia sostenida de discusiones relativas a las experiencias suscitadas por la pandemia. Los cinco artículos que siguen constituyen parte de un corpus de ineludible vigencia y actualidad. En primer lugar, Paula Sofía Marrodán comparte Lecto-comprensión en la era digitalizada en alumnos universitarios centennial, una contribución en la cual reconoce la dimensión de los cambios que la digitalización comporta para los universitarios del siglo XXI y se propone ampliar el repertorio de preguntas de investigación para abordar este fenómeno pedagógico. En la misma línea, el ensayo de Gilberto Natividad Aranguren Peraza (Venezuela), denominado La pérdida de la vida pública en épocas de pandemia y la Escuela Inteligente, se ocupa de analizar el rol de la escuela en los escenarios post-pandémicos. A través de la investigación documental, se propone y profundiza la reflexión respecto de lo escolar en tanto rescate de las esferas de vida pública por y para las niñeces y adolescencias.

También a propósito de la pandemia de COVID-19, los colegas ecuatorianos Lenin Paladines y Manuel Felipe Álvarez Galeano proponen una contribución denominada La enseñanza de la Lengua y la Literatura en tiempos de pandemia en la Región Sur de Ecuador. En ella se presenta un estudio exploratorio sobre la implementación de

estrategias de enseñanza virtual de Lengua y Literatura en instituciones de Educación General Básica Superior y Bachillerato en la Región Sur del Ecuador, que conduce a revisar las condiciones de aislamiento y conectividad que colaboran u obturan las posibilidades de enseñar y aprender en estos entornos. Con relativa afinidad, Daniela Paola Quiroga, Carina Alejandra Rudolph y Carla Inés Maturano, por su parte, se concentran en el género explicación tecnológica a partir de una experiencia reciente, materializada en el entorno virtual. En Las imágenes como punto de partida para la escritura sobre procesos tecnológicos, las autoras han encontrado prometedora la relación entre las imágenes del contenido multimodal del recurso utilizado y el texto producido por los estudiantes.

Otra preocupación relacionada con los escenarios pandémicos es analizada en Percepciones de madres de familia y docentes sobre el uso prolongado de las TICs y el internet en estudiantes de escuelas primarias. Este texto, propuesto por la colega mexicana Gisela Segura Martínez, se enfoca en el uso extensivo de recursos y dispositivos tecnológicos y logra plasmar, a partir de un estudio de casos cualitativo, un repertorio de rasgos asociados con estas prácticas cada vez más frecuentes entre niños y niñas. Seguramente también bajo la influencia de la experiencia reciente, Hoyuky Aguilar Torres y Adelaida Flores Hernández, desde México, trabajan sobre la docencia virtual. La contribución, La presencia docente en entornos virtuales de enseñanza, retoma la reconfiguración del rol docente en estos entornos y el valor o importancia que ha ido asumiendo, a partir de un diseño tecno-pedagógico basado en la multimetodología autobiográfica extendida (MAE).

Los dos artículos siguientes hacen foco en la formación de profesionales de la salud. Por un lado, la contribución denominada Análisis de asociación entre trayectorias académicas y factores al ingreso de estudiantes de Medicina se propone realizar un abordaje cuantitativo exploratorio para el diagnóstico de las inequidades en el nivel superior universitario en Argentina. Según este estudio de Mariano Olivero, Marcela Susana Lucchese, Silvina Mariel Trucchia y María De Lourdes Novella existen en este contexto porcentajes preocupantes de atraso y de trayectorias con avance irregular, mientras que el examen de ingreso sería un factor protector de la afectación del posterior desempeño. Luego, Amable Moreno presenta su investigación en un texto titulado Caracterización del rendimiento académico de estudiantes en Ciencias de la Salud de la Universidad de Mendoza a partir de variables personales y estrategias de aprendizaje. En ella, estudiantes de Kinesiólogía, Medicina, Nutrición y Odontología de la Universidad de Mendoza completaron un cuestionario cuyas respuestas se analizaron mediante medidas descriptivas, modelos lineales no paramétricos y el test de comparaciones múltiples de Wilcoxon. A partir de estas coordenadas se describen características y condiciones que afectan los aprendizajes en este contexto.

Tres contribuciones muy distintas y particularmente interesantes cierran la

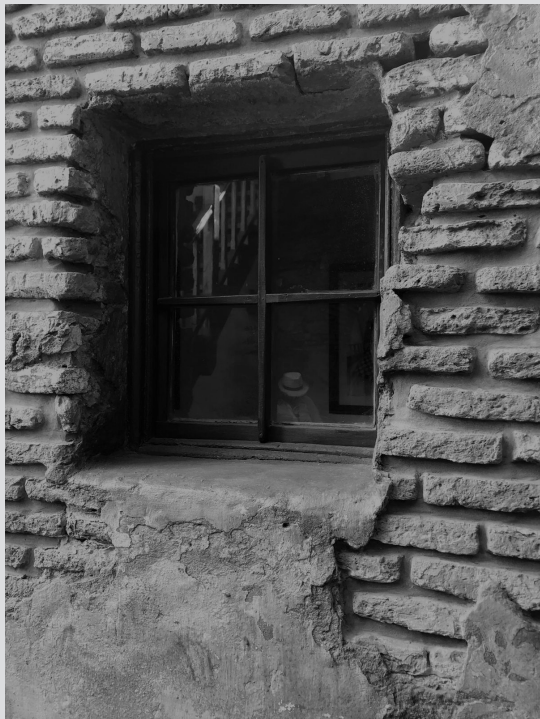
sección de artículos de libre recepción del actual Número. En Educación y modelos alternativos incluyentes en una perspectiva decolonial, Yanga Villagomez Velazquez se propone reflexionar sobre los retos de la educación mexicana en el tercer milenio, especialmente en relación con grupos sociales históricamente excluidos. A través de ciertos interrogantes sustantivos y a propósito de perspectivas decoloniales, el texto avanza en torno a la comprensión de condiciones de mayor equidad en el contexto particular de referencia. Por su parte, los colegas Gisele Reinaldo Da Silva e Igor do Nascimento Cabral comparten una investigación bibliográfica. En su artículo Los rumbos de la Mediación Escolar en Brasil: Discusiones para el avance de la investigación y de las prácticas pedagógicas inclusivas de alumnos con autismo, los colegas socializan los análisis resultantes de una búsqueda textual alrededor de los términos autismo, Educación Especial, inclusión y mediación, y rescatan la importancia del trabajo en colaboración para la inclusión de calidad en las escuelas. Finalmente, desde Ecuador, Lissette Cando-Aldás y Rodrigo Moreta-Herrera comparten Fatiga física y mental y su relación con la autoeficacia académica en estudiantes en formación militar del Ecuador. En esta contribución, los colegas informan sobre un estudio descriptivo, correlacional y de corte transversal que los llevó a concluir que efectivamente la fatiga incide en la autoeficacia académica en estos contextos.

Como cierre habitual, dos reseñas se disponen hacia el final del Número. La colega colombiana Viviana Del Carmen Palencia Salas presenta Desarrollo profesional, adaptación y cualificaciones para la enseñanza bilingüe, un texto destinado a docentes, Investigadores y formadores universitarios que propone la adaptación como factor competencial optimizador. María Julieta Bustamente, por su parte, pone a consideración su trabajo de tesis de Maestría en la Universidad Nacional de Rosario con una breve síntesis que lleva por título Enlace pedagógico: la continuidad del proceso de alfabetización inicial entre los niveles, inicial y primario.

Esperamos que los autores encuentren belleza y justicia en la coreografía particular de este Número, y que los oportunos lectores se sientan invitados a participar de los debates y discusiones que inquietan el corazón del dominio de lo educativo y nos llaman a redefinirlo.

María Marta Yedaide

Revista de **E**ducación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Educación Social, Escuela e Inclusión en tiempos de pandemia. Entrevista a Diego Díaz Puppato¹

School, Social Education and Inclusion in the Time of a Pandemic: an Interview with Diego Díaz Puppato

Baraldo, Natalia²

Resumen

“Educación Social” es un término polisémico. No obstante, existe cierto consenso de que alude a un quehacer de carácter pedagógico que se desarrolla a través de prácticas diversas, formales y no formales que tienen lugar en un amplio abanico de instituciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Estas prácticas procuran la incorporación de las personas, entendidas como sujetos de derecho, a redes sociales, económicas y culturales que amplíen sus formas de articulación social. Existen corrientes que plantean un antagonismo con la escuela y otras que, por el contrario, plantean la complementariedad de ambas formas de educación. En Argentina se ha visibilizado a partir de la creación de carreras orientadas a la formación sistemática de educadoras y educadores sociales. En esta entrevista, Diego Díaz Puppato, docente de esta especialidad, reflexiona sobre las desigualdades que se han producido o profundizado en el contexto de la pandemia de COVID-19, las posibilidades de entender a la Educación Social como una estrategia de inclusión social junto a otros actores, algunos dilemas sobre inclusión educativa y derecho a la educación, así como la contribución que la Educación social puede realizar a la escuela en este complejo contexto, fundamentalmente en una tarea de re vinculación con la misma. Situándose en la especificidad del campo, plantea algunos desafíos de la Educación Social en el escenario de la llamada nueva normalidad, concluyendo sus reflexiones acerca de la necesidad de la duda como lugar legítimo de enunciación en estos tiempos de profunda incertidumbre.

Palabras clave: desigualdad; escuela; educación social; inclusión social; derecho a la educación

Summary

Social Education is a polysemic concept. There is agreement, however, on its reference to the pedagogical work carried out within this frame by means of a variety of formal and non-formal practices that take place in a wide range of institutions and governmental as well as non-governmental organizations. These practices seek the inclusion of people as subjects of law to social, economic and cultural networks that enable the expansion of new ways of social articulation. Some approaches propose an antagonist view on the existence of Social Education and the school while, on the contrary, others support the complementarity of these two forms of education. In Argentina, the creation of new university diplomas on Social Education has made the domain visible by the systematic training of social educators. In this interview, Diego Díaz Puppato, specialized teacher within this field, reflects on the inequalities produced and deepened by the context of the COVID-19 pandemic. He also addresses the possibilities to understand Social Education as a strategy of social inclusion along with other actors, while he addresses the dilemmas about educational inclusion and the right to education, as well as the contributions that Social Education can make to the school and to the reconnection of people to this institution within this context. From the specificities of this field, Díaz Puppato sets some challenges for Social Education on the arena of the so-called new normality, and asserts the need of doubting as a legitimate locus of enunciation in this time of profound uncertainty.

Keywords: Inequality; School; Social Education; Social Inclusion; Right to Education

Fecha de Recepción: 11/06/2021
Primera Evaluación: 16/06/2021
Segunda Evaluación: 14/07/2021
Fecha de Aceptación: 21/07/2021

-¿Cuáles son las principales desigualdades que se han producido o profundizado en este contexto de pandemia?

En realidad lo difícil es decir cuáles son las principales, porque son muchas. La económica, que ha arrastrado de la precariedad a la nada a muchos sectores, de una situación inestable a una situación precaria a otros, creo que esa es una gran dificultad o problemática que ha traído, exacerbado. Entre ellos, todo lo que tiene que ver con lo que va asociado con lo económico, posibilidades de acceso a la cultura, a la educación, la posibilidad de sostener una alimentación que permita combatir los fríos. Todo eso me parece que está muy vinculado, en un contexto social que restringe la participación ciudadana al uso de estos medios digitales. Entonces no hay posibilidades de que se visibilicen o se expresen las disconformidades, los dolores sociales que podamos tener.

Creo que hay un componente muy fuerte en lo psíquico y en lo emocional, también dado por el distanciamiento; gente que se ha visto muy afectada desde ahí. Yo entiendo que todo lo que estaba como en una situación vulnerable o muy agarrada así con alfileres, pasó a estar mucho más complicada. Y sobre todo marcado por lo económico, que nos traza la vida. Los que hemos tenido resuelto el tema económico porque teníamos un ingreso que no depende de estas situaciones, hemos tenido otras problemáticas que entiendo que son menores. Aquel que tenía que salir a buscar el sustento diario y de repente no pudo hacerlo, o aquel que estaba con un contrato precario y como la empresa o institución prescinde de sus servicios o lo deja en la calle, lo ha pasado muy muy mal.

-¿En qué sentido podemos pensar a la educación social como estrategia de inclusión social en este escenario?

Me parece que la respuesta no está en un sólo actor social o en un solo grupo de actores sociales. Me parece que la reconstrucción de un montón de cosas en la nueva normalidad – no me gusta llamarla así pero no encuentro un término más feliz– supone un montón de actores. En principio, hay que hacer una protección laboral, sanitaria y habitacional para muchos sectores, muy, muy fuerte. Y calculo yo que en lo que ha quedado dañado en términos de tejido social, en términos de prácticas de participación, en términos de ejercicio de la ciudadanía, ahí sí la Educación Social puede o debe hacer algo: el hecho de reconstruir lazos entre los sectores que dejaron de convivir porque estuvieron aislados, en generar formas de participación más efectivas que trasciendan el hecho de gestionar una ayuda económica y que vayan por el ejercicio de derechos plenos, de ciudadanía.

Pienso en cómo se argumenta el acceso a la vacuna, algunos como un regalo, otros como una gestión de gobierno. Entonces, reinstalar la idea de la salud como derecho. Y son

acciones tan grandes, de tantos actores tan dispersos que no me resulta fácil pensarla exclusivamente desde el campo de la Educación Social. Sí me parece que la Educación Social o un educador o educadora social, para ya ponerle un cuerpo concreto a esa acción, tiene o tendría mucho para hacer en el marco de políticas que piensen que estos actores tienen algo para hacer; para entrar en los barrios, en las instituciones que atienden a determinados sectores sociales; acompañar las prestaciones universales como pueden ser la sanitaria y la educativa y ponerse ahí a re trabajar con gente e intentar reparar lo dañado, en principio. Porque por ahí pensamos la Educación Social como un espacio para la vida más plena en términos de garantías y de ejercicio ciudadano, y me parece que en este tiempo va a tener una función más reparatoria, más que potenciadora de este ejercicio de plenitud ciudadana.

-Existe consenso de que la Educación Social se define por el carácter educativo de la práctica y que hay un saber que tiene que ser puesto a disposición de las y los sujetos. En este escenario de reparación que estás describiendo ¿qué saberes te parecen importantes que se oferten?

En principio hay que recuperar un saber más en el plano de lo informacional, que es la noción de derecho. Parece que esto es algo sobre lo que hay que volver a insistir, de que tenemos ciertos derechos que, en razón de preservar la salud, se han vulnerado. No hago juicio si eso fue bueno o malo. Pero el derecho a la libre circulación, a un montón de cosas, se vio vulnerado porque había que atender una situación de emergencia sanitaria. Hay que recuperar esta noción de derecho, hay que recuperar la información de por qué estas prácticas, estos quehaceres y ciertos bienes son un derecho, la educación en este caso. Eso desde el punto de vista más informacional.

Pero también hay que reinstalar prácticas, el saber no sólo pensado como esta construcción conceptual de la educación más clásica, sino de habilitar ciertas posibilidades de hacer; ciertos espacios de diálogo que permitan formular procesos y procedimientos para vincularse con los otros, para gestionar cosas, acceder a información que me permita después ir a algún trabajo. También este tipo de saberes, este paquete de saberes, no tiene que ver con la simple transmisión de información –aunque no es tan simple–, sino con la habilitación de procesos, la construcción de procesos. Procesos que serán individuales en algunos casos, pero en otros casos colectivos.

Este saber también de encontrarse con otros, dialogar con otros, tejer sentidos comunes respecto de qué vamos a hacer como barrio o como familia, como agrupación. Me parece que esos son saberes que hay que poner a circular. No desde el lugar de la entrega sino de la co-construcción, porque tampoco me imagino un

educador social que pueda ir y decir “esto es lo que hay que hacer”, sino de habilitar espacios para que estas cosas se vayan co-construyendo con aquellos que están en un rol de sujetos de la educación.

-¿Cómo es posible pensar la inclusión educativa para garantizar el derecho a la educación?

Garantizar supone, otra vez, un montón de actores y no creo que tenga que ver con un sólo actor y con un sólo sector operando. Garantiza la inclusión educativa una familia donde haya un buen sustento laboral. Desde ahí **ya nos trasciende un montón. Pero sí qué poder hacer desde los lugares que pensamos nosotros. En principio creo que hay que problematizar a la institución educativa como excluyente, o ponerla en ese lugar. Como que en realidad el problema** no es de quien no está incluido sino que la institución educativa configura como excluyente a ciertos sujetos. La oferta que hace, la propuesta que hace termina siendo no atractiva para algunos y expulsiva para otros. Y eso supone revisar la institución educativa, sus finalidades, su rol social.

Una de las grandes problemáticas del sistema educativo, en términos generales, es que no le ofrece herramientas seguras de cambio o inclusión social a los sujetos que participan o lo transitan. Y desde ese punto de vista, pierde poder. Poder en el sentido más legítimo de la palabra, porque no le ofrece al sujeto ni a la familia una herramienta que tenga valor, que den ganas de ir a buscarla a la escuela. Esta promesa de la escuela en la primera mitad del siglo pasado, de que ir a la escuela iba tener una compensación social grandísima, hoy por hoy no la ofrece. Entonces, al perder sentido como institución en términos de qué le ofrece a esas familias; pensando en que un niño o una niña va porque hay una familia que de alguna forma configura la institución educativa. Si ofreciera algo que realmente fuera atractivo, si el pasar por la escuela tuviera un sentido, hasta diría desde el punto de vista más especulativo -en términos laborales, en términos económicos- quizás sería otro el rol posible de la educación. Pero no ofrece, no hay un capital simbólico que hoy esté garantizando algún tipo de ascenso social, de inclusión laboral, de prestigio. Entonces eso debilita a la institución. Por lo tanto, me parece que la inclusión es un problema ¿por qué? En algún momento la escuela era coercitiva, no había tanto para discutir; hoy que no es coercitiva, no es atractiva tampoco. Ahí hay un problema, que es re dotar de sentido a la escuela. Y re dotar el sentido de la escuela, implica también políticas sociales que le atribuyan a esa institución cierto mérito que no pasar por ella no lo tendría.

-¿Qué puede aportar la Educación social a la escuela en tiempos de pandemia?

La pandemia acrecentó tantísimas brechas, entre ellas la brecha educativa. Los márgenes de exclusión se ampliaron y hay muchas personas que están vinculadas formalmente con la institución y personas que no están vinculadas con las instituciones

educativas. Y yo sí soy de los que cree que lo que ofrece la escuela es importante e interesante, aun cuando no reciba el reconocimiento social en otras instituciones, en el mercado laboral y en distintos ámbitos. Creo que la escuela ofrece ciertos saberes que en otros lugares no están ofertados, están dispersos, están mal logrados. Entonces me parece que ahí hay algo interesante de ir a buscar.

Respecto a qué puede hacer la Educación Social en estos tiempos, el hecho de re vincular. Re vincular porque la escuela, aparte de los saberes, se supone un espacio para todos, que tenemos por derecho. Y donde también, me guste o no me guste tanto, está atravesado por muchas políticas sociales: sanitarias, de prevención de violencia familiar, etc. Entonces me parece que la Educación Social puede hacer un montón ahí de trabajo de re vinculación y ojalá en esto de ayudar a dotar de sentido. En esto que digo, si los sentidos no se perciben, el hecho de percibir ese espacio como un espacio de derechos, no como una obligación a cumplir, quizás es una resignificación que puede estar en mano de educadores y educadoras sociales.

- En un artículo de junio del año pasado¹, vos planteabas la necesidad de desescolarizar la educación ¿Tendría alguna relación con los posibles aportes de la Educación Social a la escuela?

No en el sentido en que planteaba desescolarizar. Porque esto de desescolarizar en ese inicio del contexto de la pandemia, tenía que ver con que la escuela empezara a responder más a las demandas de un contexto inmediato que a las grandes agendas externas. Ponerse a resignificar un poco la escuela, aportarle un poco ese rol de resignificar el contexto inmediato, lo que nos pasa, lo que sentimos, lo que nos rodea; en lugar de responder a agendas que pueden llegar a ser ajenas a esos intereses, a esas necesidades, a ese contexto inmediato.

De todos modos, creo que esas expresiones también tuvieron que ver con mi involucramiento personal con la pandemia. Que tenía que ver con una sensación y una percepción de un tiempo mucho más acotado, de un tiempo que iba a subsanarse rápidamente en la posibilidad de volver a una escuela y asistir a esta escuela tradicional. Entonces como que este tiempo de no encuentro iba a ser muy breve, y en ese período breve se podían dar cosas distintas que en la escuela normalmente no se permiten. La pandemia se hizo más larga. Y entonces yo no me imaginaba en ese momento un agosto o un septiembre todavía desvinculados, encerrados, distantes. Yo pensaba en ese momento que a lo mejor esos meses -pensaba tres meses, 4 meses- en el calendario académico de la vida de un sujeto es nada. Se pueden recuperar de la escuela tradicional, era el momento para hacer otras cosas, no para la matemática, para la lengua.

-Un paréntesis

Claro, un paréntesis para re vincularse con otras cosas que podrían entrar en la vida escolar dosificadas, articuladas con una agenda de los conocimientos universales y valiosos para la ciudadanía pero que, como no se dan normalmente, era el momento oportuno. Era el momento en que mejor se daría, en el que a una docente le resultaría mucho más fácil proponer una resignificación del contexto inmediato de un estudiante porque está en su casa, su contexto, con su familia, que enseñarle la matemática de Pitágoras.

Ahora, cuando esto se hace largo, y cuando los que se ven perjudicados y desvinculados son también aquellos que precisamente tienen la vida más complicada, medio que me replanteo eso; si en realidad una mirada muy entrópica sobre el contexto inmediato durante mucho tiempo, no me parece que sea buena. No la valoro como tan positiva. Entonces ahí me parece que hay que pensar en formas de escolaridad que se sigan sosteniendo en el tiempo, que incluyan a todos. Y si esta pandemia va para largo, hay que reinventar las formas de inclusión.

Ahí es donde yo creo que la Educación Social tiene quizás mucho para hacer. En el hecho de ir a buscar a aquellos que la escuela los retenía con todas sus fuerzas en un contexto de normalidad y que, en un contexto de pandemia, no los pudo retener más. Y que lo que están viviendo en sus casas es una doble victimización: un tiempo de no escuela, que es un espacio donde podrían estar apropiándose de la cultura amplia, y un tiempo donde en su casa o contexto inmediato no está recibiendo la cultura local, la cultura propia de ese contexto, sino una cultura mediada por la televisión o cualquier otra cuestión. Y esto no es lo más recomendable. Pienso que si hubiera una abuela contando cuentos, déjenlo que no vaya a la escuela. Pero no hay una abuela contando cuentos, hay videojuegos, hay una serie, hay una cuestión armada por el mercado que en realidad lo va a introducir **más en una cultura de consumo de ciertos productos, que en una apropiación o una resignificación crítica de su cultura inmediata.**

- Vos decías que la tarea de la o el educador social es “ir a buscar”. ¿En qué sentido lo planteas?

Estoy posicionando al educador o educadora en alianza con las instituciones estatales. En alianza con esto de que el Estado se asume como garante del derecho a la educación. A la institución educativa en sí misma le quedan cortos los brazos, porque está haciendo más de lo que puede; y quién es el que se acerca a la casa concreta, golpea la puerta, acompaña un proceso de re vinculación con la escuela.

La desvinculación puede tener que ver con dispositivos, con representaciones de las familias respecto de lo que la escuela está haciendo o debería hacer, con la posibilidad o no de transportarse hacia determinado lugar. No sé qué más puede estar faltando para re vincularse; pueden ser desde servicios, bienes, cuestiones de tipo

cultural que están operando allí. Y trabajar sostenidamente con eso. Pero me parece que “voy a ir a buscar” desde este lugar del Estado. Yo nunca seré funcionario, pero me imagino funcionario con posibilidad de decisión y digo, ahí donde la escuela está notando de que tres, diez, quince o veinte estudiantes no están conectándose, no están recibiendo la propuesta educativa de la escuela, bueno, tengo que hacer algo para llegar y ver qué pasa, re vincularlos. Sobre todo si creo como escuela que eso es importante, insisto. Si da lo mismo, los dejo donde están. Si no da lo mismo, tengo que ir a buscarlos. Y no sé si la escuela, al menos los actores institucionales de la escuela que hoy conocemos, tienen esa posibilidad. Están los gabinetes, pero hay algo que me parece que tiene que ser más sostenido en el tiempo. Siempre pensamos que la función del educador social no es la que va, detecta, diagnostica y dice lo que hay que hacer; sino que es la que sostiene el proceso, la que lo acompaña, lo sigue, la que va y vuelve varias veces. Y esto no me imagino un actor institucional de la escuela hoy que lo pueda resolver. Por eso me imagino a un educador o educadora social, como aliados de la escuela para esta tarea.

-¿Cuáles son los principales desafíos de la Educación Social en la llamada nueva normalidad?

Ahí hay una distinción de contexto. Una cosa es el contexto mendocino y otra cosa es el contexto latinoamericano. En principio creo que el contexto mendocino tiene como desafío el hecho de que la palabra Educación Social tiene que empezar a tener un peso específico, tiene que configurarse como un campo, tiene que ser reconocido como un campo por otros actores, tiene que ponerse en tensión con otros campos del pensamiento, de la educación y laborales para poder construir algo ahí que le de identidad. Hoy por hoy salir y decir Educación Social, tenemos claro muy pocos actores a qué nos referimos. Y obviamente todos esos pocos actores que más o menos creemos a qué nos referimos, no nos vamos a poner de acuerdo tampoco. Aun cuando no busco la idea del consenso, que todos estemos de acuerdo, pero sí que suene qué hace un educador social, qué es un educador social.

Creo que hay otros contextos donde esto ya está allanado: Uruguay, Brasil, eso está saldado. Allá el desafío es qué tarea asignarle. Aquí nosotros tenemos un doble desafío, primero que alguien reconozca que hay un sujeto que está para esto. Hay personas que están con la posibilidad de hacer determinadas cosas que no las hacen otros. Eso por un lado. Pero si me pongo a pensar en qué tareas tiene, un poco las mencionaba anteriormente. El hecho de poder construir o aportar en lo que va a ser necesario después de tanto daño, esta reparación. Me parece que esa va a ser la tarea más urgente.

Me parece que también en el contexto mendocino hay muchas manos que llevan a cabo esta tarea, que tal vez no han pasado por el proceso formativo como el que

proponemos en la universidad [Tecnica Universitaria en Educación Social], pero que hay muchas manos generando, reparando esto, evitando de que el daño sea cada vez mayor; desde el golpe económico, de la angustia, de la pérdida del ser querido, de la restauración sanitaria, de la resolución del problema habitacional. Me parece que hay mucha gente trabajando en esto. Si pienso en la Educación Social concretamente, digo bueno, a esto hay que empezar a ponerle ese nombre, para que tenga esa identidad y eso nos permita discutirla, rediscutirla, reensamblarla. Me parece que la tarea va por ese lado, fuertemente por la reparación en términos de buscar los derechos que se perdieron y ver cómo se pueden reinstalar; buscar los procesos que antes estaban como aceitados y ahora están inhibidos por ciertas políticas sanitarias; el acceso a la educación.

Creo también que estos medios digitales han cobrado un rol impensado, muy vertiginoso como espacio de participación. Entonces también habrá que pensar en formas de ciudadanía digital distintas; no desde el lugar del consumo sino desde el ejercicio de los espacios de participación en asambleas, foros, talleres. Esto para los que estamos en ámbitos académicos es absolutamente natural, pero para ciertos sectores va a tener que empezar a ser un espacio posible porque mucho se está discutiendo ahí, se está dando ahí, se está ofreciendo ahí y quien no tiene acceso se lo pierde. A propósito, corregía una propuesta de uno de los grupos de la materia [Las prácticas de enseñanza en la Educación Social], que precisamente estaban preparando a niñas y niños en el tema del grooming, porque ahora están con tanta frecuencia en los medios digitales, que lo que antes era la agresión física se está trasladando a otro tipo de agresión. Entonces los están preparando para eso. Me parece que alguna de estas cosas también hay que empezar a pensar.

-¿Algo más que quisieras agregar?

No. Creo que estoy muy dubitativo. Pero ni siquiera me avergüenzo de eso, porque siento que ha sido un tiempo donde ha habido que revisar un montón de cosas que estaban como más consolidadas. Y yo también descubro que ha habido como un movimiento de algunas ideas en el mismo período de la pandemia. Este año y medio pensé muchas cosas que después me he desdicho. Tenía que ver con que, frente a esto de la ola que se venía que es inmensa, es gigante y es desconocida, uno quizás echaba mano a ciertas formulaciones que creía que se iban a sostener. Y cuando esto se hace más largo en el tiempo, cuando te impacta desde otro lugar ves que eso no resuelve tanto, lo replanteo. Lo que te decía, pensar la escuela, pensar la virtualidad.

El año pasado yo sostuve fehacientemente, en términos educativos, de que no iba a hacer procesos de evaluación y de acreditación en el marco de la virtualidad. Y la realidad me llevó por encima y tuve que hacerlo, y tuve que buscar los mejores mecanismos para que todos tuvieran oportunidades de poder participar en una

evaluación. Y cosas que había dicho antes de la pandemia que no iba a hacer nunca en mi vida las empecé a hacer. Entonces como que hay toda una falta de certezas sobre un montón de cosas que me transforma o me pone en un lugar muy dubitativo. Y lo valoro, no me molesta estar en ese lugar, son muy poquitas las certezas en las que me puedo apoyar, y el resto está todo como en discusión, como libros abiertos arriba del escritorio.

-Pensándose, caminando. Te agradezco mucho por tu tiempo y reflexiones.

Notas

¹ Díaz Puppato, D. (1 de junio de 2020). Otra escuela posible y otra normalidad. *Los Andes*. <https://www.losandes.com.ar/otra-escuela-posible-y-otra-normalidad/>

² Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de San Juan/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina. Licenciada en Sociología (Universidad Nacional de Cuyo); Dra. en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba); Investigadora postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Sus líneas de investigación actuales giran en torno a los vínculos entre pedagogía social, educación popular y pedagogías críticas.

Revista
de Educación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado

Emotions in Integral Sexual Education and Emotional Education. Tensions and Intersections within the Framework of an Emotionalized Epochal Ethos

Juana Sorondo¹
Ana Laura Abramowski²

Resumen

Este trabajo analiza los puntos de encuentro y las diferencias en lo referido a las emociones entre los proyectos de Educación Emocional y Educación Sexual Integral en Argentina. Se focaliza, para ello, en diferentes niveles de las políticas educativas, desde su formulación en documentos oficiales y legislaciones, instancias de capacitación docente y discursos de educadores/as sobre prácticas escolares. La metodología empleada es cualitativa y de naturaleza exploratoria, e incluye el análisis de contenido de documentos y entrevistas en profundidad. El recorrido permite profundizar matices en torno a la hipótesis inicial sobre la existencia de un ethos epocal emocionalizado compartido por ambas propuestas, y advertir sobre los posibles riesgos de una pedagogía centrada en la sensibilización que no ponga en duda la autenticidad de lo emocional.

Palabras clave: Educación Sexual Integral; Educación Emocional; emociones; política; ethos

Summary

This article analyzes the similarities and differences between two Argentinian projects, namely, Emotional Educational and Integral Sexual Education, taking into account the emotional dimension. To accomplish that, it focuses on different levels of educational policies, ranging from their formulation in official documents and legislation to teacher training actions and discourses by educators on educational practices. The method used is qualitative and exploratory, and it includes content analysis of documents and interviews. This path allows us to delve into the initial hypothesis about the existence of an emotionalized epochal ethos in both projects and to ponder about the risks of a pedagogy focused on sensitivity that does not put the authenticity of emotions into

question.

Keywords: Integral Sexual Education; Emotional Education; Emotions; Politics; Ethos

Fecha de Recepción: 05/08/2021
Primera Evaluación: 30/09/2021
Segunda Evaluación: 15/10/2021
Fecha de Aceptación: 21/10/2021

Introducción

Este trabajo propone una lectura dialógica de dos proyectos educativos diferentes, como son la Educación Sexual Integral (ESI) y la Educación Emocional (EE), atendiendo a cómo abordan las emociones.

En el año 2006, la República Argentina sancionó la Ley N° 26.150 de ESI, que establece la educación sexual integral como un derecho, entendiendo que ésta “articula aspectos biológicos, psicológicos, afectivos y éticos”. Su objetivo es transmitir conocimientos sobre la sexualidad, promover actitudes responsables frente a ella y procurar igualdad de trato y oportunidades para todos/as. Esta concepción amplia e integral de la sexualidad la inscribe en un paradigma de ampliación, reconocimiento y protección de derechos (Boccardi, 2014). La ESI aborda problemáticas políticas, socioculturales, identitarias y educativas de forma compleja, interdisciplinaria y con una gran sensibilidad a los aportes de las pedagogías críticas y las teorías de género (cf. Morgade, 2017). Propone habilitar, con esto, nuevos espacios para la circulación de la palabra y la participación de los/as estudiantes (Maltz, 2019). Una vez sancionada la ley, desde 2008 se fueron produciendo diversos documentos y materiales curriculares para favorecer su implementación en el sistema educativo. Es preciso destacar que la emergencia del Programa de Educación Sexual Integral no es un fenómeno local: los discursos sobre educación sexual y salud reproductiva forman parte de la agenda educativa global desde la década de 1990 (Zacarías, 2017). En América Latina, las políticas educativas sobre la temática son el resultado del inter-juego de luchas y negociaciones entre movimientos sociales, sectores conservadores y esta agenda global donde los Organismos Internacionales son actores centrales (Baez, 2016).

Por otro lado, en el año 2012 se organizó en Argentina la Fundación Educación Emocional, espacio que, desde 2016, motoriza la presentación de proyectos jurisdiccionales y nacionales de leyes de EE, que plantean la introducción de esta iniciativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En la actualidad, las provincias de Corrientes y Misiones cuentan con sus respectivas leyes de EE (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). El mapa de la penetración de este fenómeno se completa con un creciente número de instancias de capacitación docente, tanto en el ámbito público como en el privado. Al igual que ocurre con la ESI, el avance de la EE no acontece solo en nuestro país. La presencia en aumento de la EE en las políticas educativas estatales responde a una presión ejercida desde la agenda globalmente estructurada (Dale, 2000)³

La EE es un discurso vinculado a la psicología positiva y a la inteligencia emocional que ha sido criticado por su relación con el avance de la racionalidad neoliberal en educación (Sorondo, 2020; Jódar, 2007), por su enfoque psicologizante y reduccionista para abordar los problemas educativos (Prieto Egido, 2018; Abramowski, 2017; Nóbile,

2017; Ecclestone y Hayes, 2009), así como por sus limitaciones conceptuales y metodológicas (Cabanas Díaz y González-Lamas, 2021). Se trata de una propuesta que, constituyendo a las emociones como capital, pretende ajustar la educación a los requerimientos de la economía y el mercado así como negar la conflictividad de lo social bajo el amparo de la promesa de la felicidad (Ahmed, 2019).

La ESI, por su parte, es la forma específica que ha adoptado, en la Argentina, la educación sexual, desde un enfoque integral que recupera e institucionaliza reclamos de los movimientos feministas y de disidencias sexo-afectivas (Baez, 2016). En este sentido, la ESI se configura como un espacio central para garantizar derechos y efectivizar reclamos de grupos de mujeres y de las colectividades LGBTQTIQ+ en el campo educativo (cf. Morgade, 2017). Ha ocupado un rol importante, en los últimos años, en los discursos del movimiento *Ni Una Menos* y de defensa del derecho al aborto.

Si bien de lo anterior se sigue que los proyectos de la EE y la ESI responden a lógicas y matrices discursivas contrapuestas, este trabajo complejizará, en parte, esta afirmación. Para ello se tomará como punto de partida una investigación cualitativa, de naturaleza exploratoria y con elementos descriptivos, que se centró en el análisis de contenido de entrevistas realizadas a educadores/as que llevaban adelante prácticas de EE en instituciones secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Los hallazgos de dicho estudio dejaron en evidencia cruces y solapamientos entre las prácticas de EE y de ESI del personal educativo que llaman a reflexionar sobre los puntos de contacto entre estos dos proyectos político-pedagógicos con orígenes y recorridos disímiles. Para enriquecer y triangular estos resultados, se sumaron, por un lado, el análisis de contenido de documentos oficiales y legislaciones; y, por el otro, la lectura comparada de instancias de formación docente para el nivel primario, tanto de EE como de ESI.

Es menester destacar que los puntos de contacto —coincidencias, tensiones, entrecruzamientos— que se analizarán en este artículo refieren a cómo ambas propuestas abordan la afectividad. Es decir, las aproximaciones identificadas suceden cuando la EE y la ESI ponen en juego cómo entienden las emociones y qué lugar les asignan en las intervenciones educativas. ¿Cómo explicar estos contactos? A modo de hipótesis, proponemos aquí que ambas iniciativas se inscriben en un *ethos* o imaginario epocal emocionalizado, que antepone el registro del sentir individual por sobre otros (cf. Illouz, 2019a).

Sabemos que advertir este acercamiento de posiciones resulta polémico porque, en términos políticos, la ESI apuesta por el reconocimiento, la emancipación y la autonomía de los sujetos, mientras que la EE apunta a la adaptación al orden social dominante. Las políticas educativas se constituyen, no obstante, en diferentes contextos, incluyendo el de la práctica, donde intervienen actores diversos que las

(re)crean y (re)interpretan más allá de las intencionalidades que se presentan en el momento de su formulación (Ball, 1994). En este sentido, el señalamiento de los puntos de contacto entre ambas propuestas no busca minimizar la voluntad política diferencial que las impulsa, sino interrogar la compleja vinculación entre la política y las emociones: ¿puede la emoción considerarse de manera neutra e inocua, o como un bien en sí mismo o un asunto a celebrar, articulándose solo posteriormente con sentidos políticos diferenciales? Y, en todo caso, ¿qué ha de revisarse y repensarse para articular la intencionalidad política con una teoría de las emociones crítica frente a las imposiciones del *ethos* epocal?

El artículo se encuentra organizado de la siguiente manera: en un primer lugar, presentaremos un encuadre teórico para pensar el *ethos* epocal emocionalizado. En un segundo momento, nos centraremos en el análisis documental, para dar cuenta de las diferencias, aproximaciones y matices entre EE y ESI. Luego, haremos una lectura comparada de instancias oficiales de formación docente de ambos proyectos. Finalmente, el último apartado analiza discursos de educadores/as que abordan lo emocional tanto desde la EE como desde la ESI.

El *ethos* de una época

En este artículo buscamos explorar en qué medida tanto la propuesta de la EE como la de la ESI participan del *ethos* epocal que privilegia el lenguaje y la explicación emocional por encima de otros registros. Nos referimos a un *ethos* en el que las emociones son “valoradas y cultivadas” como expresión de la singularidad (Illouz, 2019a, p. 36). El concepto de “magma” de significaciones sociales imaginarias, de C. Castoriadis, resulta útil para comprender los alcances y la penetración de este ideario emocional en la sociedad, en tanto que sus significados son compartidos colectivamente y constituyen al yo en relación con los otros (Illouz, 2007). A su vez, es necesario señalar que no nos referimos aquí a un *ethos* homogéneo y sin fisuras, sino que opera como un conjunto dialéctico: heterogéneo, abierto y contradictorio, en el cual las significaciones se encuentran en constante tensión y (re)creación (Castoriadis, 2007).

En el marco de este *ethos* contemporáneo, las emociones se anteponen e imponen como variable determinante en los discursos y las prácticas, en la formulación de problemas y en la búsqueda de soluciones, pues se les ha adjudicado no solo valor expresivo sino también epistémico (Illouz, 2019b). De este modo, la argumentación emocional asume un carácter explicativo y se constituye en un repositorio de verdad que estaría instalando una vía de legitimación en sí misma, de tipo autorreferencial: si el yo “siente” “auténticamente” lo que dice, hace o piensa, no habría espacio para cuestionamientos, disensos o impugnaciones. En esta misma línea, Lauren Berlant se refiere, en su crítica a la política sentimental, al sentimiento como “fetiche”, como

un objeto de fascinación, al que se le brinda un “respeto santificador” (2011, p. 29) ubicado más allá de las contradicciones y las ideologías, como si expresara una “virtud ínsita”, “una verdad básica o superior” (p. 30). Esta legitimidad de lo emocional se expande cada vez más hacia diversas áreas de la vida social, como el trabajo, la comunicación, el derecho, la economía, la política, la salud y la educación.

Vale agregar que la emocionalidad es considerada como individual y como la expresión de una interioridad prístina, profunda y auténtica que se manifiesta exteriormente de manera transparente. Se advierte, aquí, una concepción innatista y naturalista de las emociones, que no se detiene a indagar en cómo son sociocultural y relacionamente construidas (Ahmed, 2015).

En su examen sobre la centralidad de las emociones en la época contemporánea, Eva Illouz explora la noción de autenticidad y señala cómo en el siglo XIX ésta dejó de representar la voz moral dentro de la consciencia para consagrarse como un asunto emocional, como la expresión de la verdad dentro del ser. La socióloga destaca este proceso de “formación de una subjetividad psicológica secular” que contribuyó a concebir al yo como “la voz de una naturaleza innata y primaria que estaba amordazada” (2019b, p. 272) que debía cuestionar las imposiciones y doblegar las normas y los roles sociales establecidos.

El peso que fue adquiriendo la psicología a lo largo del siglo XX⁴ es nodal para comprender la configuración de este sujeto volcado sobre sí mismo que, ocupado en interrogar su sentir íntimo, fue transformando “su existencia en una interminable inmersión en las profundidades del yo psicológico” (Álvarez Uría, en Catelli, 2007, p. 18). La reificación de la vida emocional va acompañada, entonces, de constantes mecanismos de reflexividad que hacen coexistir una emocionalidad densa con procesos de racionalización de los sentimientos (Illouz, 2010).

En nombre del bienestar y de la liberación de lo verdaderamente auténtico, se impone un estricto marco normativo que reclama el autoconocimiento, la autosuperación y el automejoramiento, gracias a una constante producción, gestión y dominio de sí (Laval y Dardot, 2013). Es oportuno notar aquí, a efectos del posterior análisis, que el “mandato de convertirnos en personas más ‘completas’ o ‘autorrealizadas’” (Illouz, 2007, p.104) toma como punto de partida un examen autobiográfico, instando a los sujetos a mirar dentro de sí mismos para identificar patologías, comprender las propias emociones y modificar conductas a futuro (Illouz, 2007). El yo-psicológico se entiende, así, en el marco de este *ethos*, como la unidad mínima de responsabilidad, control y gestión (Cabanas e Illouz, 2019). A su vez, esto atraviesa la forma en que este “yo” se relaciona con otros/as, estructurando la interacción en términos de confesión autobiográfica (Illouz, 2007). Asistimos, así, a una coacción de la exposición, la transparencia y la revelación (o, incluso, “desnudamiento”) de la propia intimidad como clave para el vínculo intersubjetivo (Han,

2013). En palabras de Richard Sennett (2002), nuestras sociedades comenzaron a dar paso, de manera sostenida desde hace más de 40 años, a las “tiranías de la intimidad”. Con esta expresión, el sociólogo intentaba dar cuenta, ya en la década de 1970, de la elevación de lo íntimo a bien moral, asociado con la autenticidad, la calidez, la proximidad, lo confiable. Vale agregar que Sennett observaba con preocupación este fenómeno, que era expresión —tal como indica el título de su libro— del declive del hombre público.

Es interesante detenernos en las condiciones para la configuración histórica y contradictoria de este *ethos*. Una lectura convincente es prestar atención al clivaje que significaron las reivindicaciones políticas, sexuales e identitarias de la década de 1960 (Ehrenberg, 2000; Illouz, 2014). Las luchas libertarias y contraculturales se mostraron antagónicas al orden dominante, considerado represivo, autoritario y normalizador. Pero, por otro lado, junto con la expansión del mercado de consumo, la “revolución sexual” y esta crítica a las autoridades tradicionales fueron condiciones de posibilidad para el posicionamiento de una psicología de corte “optimista” en un lugar de enunciación privilegiado (Illouz, 2014). Efectivamente, tanto estas reivindicaciones político-culturales como la psicología coinciden en hacer “del yo, la sexualidad y la vida privada elementos esenciales para la formación y la expresión de la identidad” (Illouz, 2007, p.101).

Caída la legitimidad de las coacciones externas, queda abierto un terreno de autodeterminación que puede ser, al mismo tiempo, una oportunidad para el pluralismo como para el solipsismo más radical. En efecto, el yo deberá encontrar en su fuero íntimo tanto las motivaciones que lo conducen a la acción como los mecanismos regulatorios e inhibitorios de su conducta (Ehrenberg, 2000). En términos de Slavoj Žizek, “nadie está a cargo” (2001, p. 357), no hay naturaleza o tradición que brinde un terreno firme para orientar los comportamientos, lo que arroja a los individuos a procesos de “(re)negociación y (re)invención simbólicas radicalmente abiertas e interminables” (p. 354). Agrega el filósofo que esto conduce a que la sociedad esté actualmente colonizada por la reflexividad, dado que cada vez más ámbitos de la vida social tienden a experimentarse como “objetos de aprendizaje y decisión” (2001, p. 357). En otras palabras, el individuo hipermoderno está conminado a elegir (Illouz, 2014). Pero es importante advertir que lo que está en crisis y en retirada es la obediencia y la sumisión a leyes y prohibiciones con pretendido carácter universal y venidas desde el exterior (Ehrenberg, 2000; Žizek, 2001), asunto que no ha barrido, si no tal vez intensificado, la presión de las reglas y los imperativos. Ser uno/a mismo/a, disfrutar y ser feliz son parte de estas nuevas constricciones (Cabanas e Illouz, 2019), como también lo son el “empoderamiento”, la reivindicación dignificante de la propia identidad y la exigencia de su reconocimiento por parte de otros/as (Dubet, 2011). En este sentido, vale agregar que las políticas de la identidad, la defensa del derecho a elegir y autodeterminarse (Dubet, 2011) también hunden sus raíces en

los fenómenos que estamos describiendo.

Así, en este contexto marcado por la efervescencia de lo que Luc Boltanski y Ève Chiapello (2002) denominan la “crítica artista”, las reivindicaciones que apuntan a poner en cuestión los procesos de disciplinamiento, para demandar una mayor autonomía, creatividad y emancipación, se acercan peligrosamente al terreno individualista de la realización personal. Efectivamente, el gesto de renegar de toda norma y autoridad puede quedar encerrado en los enclaves de la micropolítica, desde donde se afirma una concepción reificante, individualista y desfondada de la libertad, como indeterminación absoluta (Eagleton, 1997). Teniendo en cuenta estas ambivalencias, es crucial, en palabras de Žizek, en lugar de simplemente “celebrar las nuevas libertades”, no perder de vista lo que “sigue siendo lo mismo”: la inexorable lógica del capital (2001, p. 377). Desligada de una reflexión sobre las condiciones socio-económicas de la opresión, la “crítica artista” puede volcarse, en el marco del *ethos* epocal descrito aquí, hacia el sostenimiento del orden imperante (Boltanski y Chiapello, 2002).

En lo que sigue, veremos qué elementos de este *ethos* pueden advertirse en los diferentes contextos en los que la EE y la ESI son formuladas y (re)interpretadas por los sujetos. ¿De qué manera afecta este clima centrado en la emocionalidad al campo educativo? Autores/as como Varela (1995), Jódar (2007) y Ecclestone y Hayes (2009) ya han alertado sobre el auge de las pedagogías psicológicas, cada vez más focalizadas en el mundo interior de los sujetos, y la instalación de una “educación terapéutica”, que recupera las significaciones instituidas en el marco del *ethos* epocal descrito aquí. ¿Cómo atraviesa proyectos con intencionalidades políticas diferenciadas, y qué consecuencias tiene esto en su potencialidad crítica y transformadora?

Un análisis de los puntos de encuentro entre los documentos de Educación Sexual Integral y de Educación Emocional

En este apartado se trabajará comparativamente con documentos del Programa de ESI y con materiales y proyectos producidos desde organismos oficiales vinculados a la EE. En este punto, conviene realizar una salvedad. En el caso del Programa Nacional de ESI establecido en la Ley N°26.150 sancionada en el 2006, se cuenta con normativas oficiales de alcance nacional. Además del mismo texto de la ley, se produjeron los *Lineamientos curriculares para la ESI* y una serie de cuadernillos con propuestas para el aula para cada nivel educativo. Asimismo, se fueron desarrollando materiales para la capacitación en diferentes ejes, incluyendo uno que particularmente interesa a este artículo, titulado “Eje: valorar la afectividad”.

En el caso de la EE, no hay documentos oficiales de alcance nacional. Al día de la fecha, se sancionaron dos leyes provinciales de EE (la ley N° 209 en Misiones y la ley

N° 6398 en Corrientes) y se presentaron proyectos en las jurisdicciones de Buenos Aires, Neuquén, Córdoba, Entre Ríos y Salta. En el plano nacional, diputados/as y senadores/as de distinto signo político elevaron proyectos de ley de EE en los años 2016, 2017, 2018 y 2020. Además, en los años 2018 y 2019, hubo iniciativas de integración de la EE a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). La mayoría de los proyectos referencian —algunos de manera tácita y, otros, expresa— a Lucas Malasi y a la Fundación Educación Emocional, punta de lanza de estas iniciativas en la escena local. Dentro de la documentación generada desde entes estatales, hay informes producidos desde el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y desde la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (gestión 2015-2019).

El análisis comparativo propuesto a continuación intentará resaltar los puntos de contacto entre ambos corpus documentales enfatizando en cómo abordan la cuestión emocional. Pero, antes de dar lugar a ese contrapunto, resulta oportuno indicar que, así como la ESI presta atención a la temática de las emociones, la EE realiza alusiones expresas a la sexualidad en general y a la ESI en particular. En relación con esto último, al exponer los motivos que explicarían la necesidad de una ley de EE, el proyecto publicado en la página web de la Fundación Educación Emocional señala:

A lo largo de todo el documento de los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral, incesantemente hacen referencia de la necesidad de enseñar a los niños a verbalizar los sentimientos, necesidades, emociones, problemas. Con la ley 26.150 prevendremos embarazos no deseados e infecciones, pero dejarán intactas las circunstancias que nos llevaban a ello. (Fundación Educación Emocional, s.f.)

Como se podrá observar, la EE pretende servirse de la “incesante” tematización de lo emocional de la ESI para justificarse a sí misma. Pero el argumento no concluye allí. Desde este discurso, la intervención de la ESI resultaría insuficiente por no atacar las “circunstancias” que conducen a embarazos no deseados y a enfermedades de transmisión sexual. Las “circunstancias”, dado el contexto enunciativo, parecen ser emocionales y esta nueva legislación avanzaría en ese sentido⁵.

Es menester señalar que, ante una misma preocupación —los embarazos adolescentes—, ambos enfoques, el de la EE y el de la ESI, difieren de manera considerable en el abordaje propuesto, tanto en términos teóricos como prácticos⁶. No obstante, en la atención progresiva que fue adquiriendo en la ESI la cuestión emocional (la ley se promulgó en 2006, en los cuadernos de ESI para la educación primaria, producidos en 2009, ya figuraba el ítem “valorar la afectividad” y, finalmente, el documento que lleva ese título se escribió en 2018), podría encontrarse un eco de aquella “falencia” detectada por la EE. Más adelante, en el apartado V, se retomará y

profundizará este tema atendiendo a cómo se expresa en el contexto de las prácticas.

Dentro de los puntos de contacto sobresalientes, es importante mencionar que, tanto en los documentos de la EE como en los de la ESI, prevalece una argumentación a favor de la atención de lo emocional que parte de constatar su carácter relegado o históricamente olvidado. Esta ausencia se debería a que las escuelas habrían contemplado, exclusivamente, las variables racionales o intelectuales del proceso educativo.

El proyecto de EE S-2412/20 señala que “tradicionalmente, las emociones poco se han tenido en cuenta como procesos relevantes del desarrollo, de forma especial en el espacio educativo, donde los aspectos intelectuales y cognitivos han absorbido, casi de manera exclusiva, toda la atención” (s.p). Y el proyecto S-1487/20 afirma que si bien “muchas teorías explican el impacto de las emociones en el desarrollo cognitivo y psicosocial”, en la escuela “el factor emocional sigue estando ausente” porque “durante mucho tiempo, se consideró que el coeficiente intelectual era la garantía del éxito académico de los/as estudiantes” (s.p). Por otro lado, en un documento producido por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), del Ministerio de Educación de CABA, se sostiene la necesidad de incluir contenidos emocionales porque éstos han permanecido “históricamente” en el plano del “currículum oculto”. Es decir, que esta enseñanza “tuvo lugar pero no fue explícita; se llevó a cabo pero no fue necesariamente planificada ni evaluada” (UEICEE, 2017, p. 9).

Los materiales de ESI también justifican la inclusión del tratamiento de la afectividad en la escuela a partir de constatar una histórica desatención de la temática. La argumentación es parecida a la presentada más arriba desde la EE, se trataría de cuestiones aprendidas por vías informales que requerirían ser sistematizadas:

Este aspecto [la afectividad] puede resultar novedoso, ya que, habitualmente, las competencias emocionales fueron poco abordadas desde la escuela tradicional. De alguna manera, se daba por sentado que se trataba de cuestiones que se aprendían espontáneamente en la familia, y también con la madurez que va brindando la experiencia. Sin desmerecer la vía de aprendizaje informal que constituye la experiencia de vivir, es posible diseñar enseñanzas sistemáticas, orientadas a generar formas de expresión de los afectos que mejoren las relaciones interpersonales y promuevan el crecimiento integral de las personas. (Marina, 2012, p. 12)

En una línea similar, en el documento “Valorar la afectividad” se sitúa esta carencia en el ámbito de la formación docente y se plantea que “esta mirada sobre la afectividad no fue históricamente prioritaria en planes y programas de estudio”, puesto que, “a la hora de la selección de contenidos se han privilegiado siempre los aspectos conceptuales y metodológicos por sobre los actitudinales” (Ministerio de

Educación, Ciencia y Tecnología, 2018, p. 1).

En otro artículo (Abramowski y Sorondo, 2021) examinamos con detalle esta estrategia de autolegitimación que condensa en la “escuela tradicional” un foco de problemas acuciantes que se superarían, en este caso, habilitando la atención de la dimensión emocional en las prácticas áulicas. Ambas propuestas (EE y ESI) coinciden al construir un pasado escolar que habría que dejar atrás, tanto por su énfasis en lo cognitivo, conceptual, intelectual o racional, como por relegar a lo emocional al plano de las enseñanzas informales o espontáneas. El terreno para justificar que lo emocional devenga currículum estaría, así, constituido.

Que las emociones deben ser educadas de manera sistemática e intencional es el rasgo vertebrador de las propuestas de EE. Esta educación debe practicarse en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, abarcando a estudiantes, pero también a docentes y padres (Ley 209/18; D-4701/17; S-813-18; S-2412/20). Además, se postula que la EE tiene que tener un lugar expreso en el currículum, ya sea como “perspectiva transversal” o constituyéndose en una asignatura específica (cf. artículo 5 del proyecto S-1487/20).

Interesa hacer notar que las emociones también se consideran educables para la ESI, y, al igual que en la EE, se busca resaltar su presencia en el currículum⁷. El documento “Valorar la afectividad” pregunta si los sentimientos pueden ser tratados como “contenidos de aprendizaje” y agrega: “¿Se puede educar para poder expresar y reflexionar mejor acerca de las propias emociones y sentimientos? ¿Es posible desarrollar capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad y el respeto por los y las demás?” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2018, p. 1). La respuesta es afirmativa:

Empecemos por pensar que si incluimos la afectividad en tanto contenido curricular, podemos hacer de esta dimensión humana un campo de reflexión -conjuntamente con otros/as-, sobre los vínculos, las emociones, los sentimientos, los deseos y conflictos, favoreciendo el conocimiento de sí mismo/a y de los y las demás, y un campo de promoción y desarrollo de vínculos, actitudes y comportamientos basados en el respeto, la solidaridad y el cuidado. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2018, p. 2)

El punto para destacar aquí no es tanto el reconocimiento del carácter educable del mundo emocional —asunto que la sociología y la antropología ya señalaron hace décadas al ubicar a los sentimientos en coordenadas culturales históricamente constituidas (Lutz, 1986)—, sino el hecho de que tanto la EE como la ESI reivindiquen que las emociones se constituyan en contenido curricular, y, en tanto tal, planificable, enseñable y evaluable.

Esta tendencia a expandir el currículum, incorporando de manera progresiva dimensiones del orden conductual devenidas —como veremos más adelante— en

competencias y capacidades, está estrechamente vinculada a los requerimientos de la reflexividad y de la individualidad emocional contemporánea. En efecto, como veíamos en el apartado anterior, en la actualidad los sujetos son llamados a ejercitarse en el autoexamen y en la gestión del yo (Illouz, 2007), así como a experimentar cada vez más ámbitos de la vida como objetos de aprendizaje y decisión personal (Zizek, 2001). Las escuelas contribuirían a estos mecanismos brindando herramientas y técnicas para convertir a los sentimientos en materia de reflexión sistemática.

En el marco de este *ethos* epocal que invita al autoescrutinio y en el que se celebra la emocionalidad sin dejar de lado su racionalización (Illouz, 2010), se comprende que tanto la EE como la ESI sean partidarias del autoconocimiento o conocimiento de uno/a mismo/a. Al igual que el documento “Valorar la afectividad” arriba mencionado, los *Lineamientos curriculares para la ESI* plantean que dentro de sus propósitos se encuentra: “El conocimiento de sí mismo/a y de los otros/as a partir de la expresión y comunicación de sus sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa de los otros/as, en espacios de libertad brindados por el/la docente” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 22). En el caso de la EE, el autoconocimiento o conocimiento de uno/a mismo/a, con acento en lo emocional, se erige como un pilar fundamental (Ley 209/18; Ley 6398/16; D-4701/17; S-813-18; S-2412/20; S-1487/20).

Avanzando con los puntos de contacto, la promoción de la “autoestima” también está presente en ambos corpus documentales. En uno de los proyectos que proponen la incorporación de EE a la LEN se plantea que ésta debe contemplar, además del autoconocimiento ya referenciado, habilidades tales como “autocontrol, autoestima, empatía y el arte de escuchar” (D-3026/19, s.p). Y, en la fundamentación del proyecto S-2412/20, se incluye la siguiente definición: “‘Autoestima’: el niño, niña o adolescente aprende a conocer, valorar y aceptar sus capacidades y limitaciones sin dejar de quererse a sí mismos” (s.p). En el caso de la ESI, tanto en los lineamientos curriculares como en la serie de cuadernos de ESI hay referencias al problema de la baja autoestima de los/as estudiantes y se plantea, por consiguiente, apuntar a su fortalecimiento y a la autovaloración (cf. Marina, 2009, 2010 y 2012; Ministerio de Educación de la Nación, 2008).

El énfasis en la autoestima también puede leerse como un rasgo de la constitución de la subjetividad contemporánea. Refiere a la producción de un “yo” que se considera cada vez más debilitado y vulnerable, y que carga con la responsabilidad de hacerse fuerte apelando a los recursos que le brinda su interioridad (Ecclestone y Hayes, 2009). La reivindicación de la autoestima en el campo educativo no es reciente: puede identificarse, ya en las décadas de 1980 y 1990, un movimiento que la tematizaba al interpretar que los problemas educativos hundían sus raíces en la falta de confianza (cf. Cabanas Díaz e Illouz, 2019; Cabanas Díaz y González-Lamas, 2021). Habría, aquí, siguiendo a Ecclestone y Hayes (2009), un rasgo inconfundible inconfundible

de la terapeutización de la educación.

Otro asunto para destacar es la presencia, tanto en los materiales de EE como de ESI, del vocabulario de las competencias. Desde fines del siglo XX, como expresión del avance del neoliberalismo en el campo del currículum y de su ajuste a las demandas del mercado, la formación y el desarrollo de competencias, habilidades o capacidades ha venido opacando la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares (Laval, 2004; Jódar, 2007). En este caso en particular, ambas propuestas refieren, además, a las emociones en tanto competencias, asunto que Eva Illouz analiza como un requerimiento de la fase actual del capitalismo (2007, 2010, 2019a).

En el caso de la EE, la consideración de las emociones como competencias es un asunto nodal. Como ejemplo de ello, citamos al proyecto S-2412/20, que en su artículo 4 plantea que la EE

consiste en el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar al niño, niña y adolescente para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. (s.p.)

Como decíamos, y de acuerdo a las tendencias actuales del campo del currículum, a lo largo de sus materiales la ESI no es ajena a la utilización de los conceptos de competencias, capacidades y habilidades. La consideración de las emociones como capacidades y competencias es menor, pero sucede, por ejemplo, en la serie de cuadernos de ESI, donde se plantea que la escuela debe “trabajar para desarrollar capacidades emocionales” (Marina, 2009, p. 6). El fascículo destinado a educación secundaria sostiene:

Con respecto al plano de la afectividad, consideramos que, desde la escuela, es posible trabajar para desarrollar capacidades como la solidaridad, la empatía, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto por los demás y por sus diferencias. Este aspecto puede resultar novedoso, ya que, habitualmente, las competencias emocionales fueron poco abordadas desde la escuela tradicional. (Marina, 2012, p. 12)

Entender a las emociones como capacidades y competencias refiere tanto a su carácter educable (a su “desarrollo”) como a su instrumentalización y a su uso. En este sentido, las emociones serían recursos valiosos para el desempeño (laboral, familiar, social). En relación con esto último, en este análisis comparativo es preciso identificar cuál es el destino asignado a las emociones, o, dicho de otro modo, ¿por qué estas iniciativas proponen atender al mundo emocional de las personas?

Un asunto central sobre este aspecto, para las propuestas de EE, es la regulación emocional. Se habla de autorregulación, autocontrol y manejo (ley 6398/16; 209/18;

D-4701/17; S-813/18; D-3026/19). El artículo 2 del proyecto S-4212/20 plantea que los objetivos del programa de EE son:

- a. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones;
- b. Identificar las emociones de los demás;
- c. Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones;
- d. Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas;
- e. La habilidad para generar emociones positivas;
- f. Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás. (s.p.)

Las emociones (propias y ajenas) deben ser conocidas y (auto) reguladas, minimizándose los efectos de las emociones negativas y potenciándose las emociones positivas. Estos procedimientos pueden englobarse en la idea de gestión emocional, que involucra centralmente al yo, pero también —como veremos más adelante— al establecimiento de relaciones con los/as demás. Que los/as alumnos/as se conviertan en “empresarios de sí” (Jódar, 2007) es un requerimiento más de las sociedades contemporáneas. Ante el declive de las regulaciones típicas de las sociedades disciplinarias se necesita que las personas moderen sus conductas y se comporten adecuadamente en la vida social, no a partir del sometimiento a imperativos externos sino siguiendo normas internalizadas y autoimpuestas (Ehrenberg, 2000).

En el caso de la ESI, las referencias a la regulación y el manejo emocional son, en principio, menores. Por ejemplo, en los lineamientos curriculares se menciona la necesidad de promover “aquellas habilidades psicosociales como la expresión y manejo de sentimientos, afectos y emociones” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 10). Pero lo que sobresale en estos documentos es una impronta respetuosa, expresiva y valorativa de lo emocional. Como parte de los propósitos formativos generales de la ESI para todos los niveles, se habla de “expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconocimiento, respetando y haciendo respetar los derechos humanos” (p. 13); y de presentar “oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión” (p. 14). Unos párrafos más arriba preguntábamos cuál es la finalidad de atender a lo emocional en cada una de las propuestas. No es un asunto menor destacar que, en la ESI, la valoración y el conocimiento de las propias emociones así como el reconocimiento y el respeto de la propia intimidad, están inscriptas en la perspectiva de los derechos humanos.

A continuación, nos queremos detener en un extenso fragmento del documento “Valorar la afectividad” que, en principio, apunta a revisar críticamente las

normatividades institucionales —tanto implícitas como explícitas— que habilitan y proscriben expresiones emocionales:

Pensemos que la escuela suele habilitar y a su vez proscribir ciertas manifestaciones afectivas entre alumnos/as, entre docentes, y entre éstos y los y las estudiantes. Cada ambiente, espacio y tiempo que hacen a la vida institucional, está signado por este tipo de normativas, muchas de ellas explícitas pero otras también implícitas. Al abordar la afectividad como una dimensión de la ESI, es indispensable que también la escuela trabaje sobre la significación y valoración que se le da a la expresión de sentimientos y emociones en la cotidianidad escolar. [...] Nuestras ideas, pensamientos, creencias y aún nuestros posicionamientos no son neutros, se encuentran impregnados de emociones y sentimientos. Como las emociones tienen un fuerte arraigo en el mundo simbólico y en cada historia personal, será necesario tomar en serio la necesidad de revisarlas críticamente, sobre todo la producción y significación cultural de las mismas. Asimismo en relación a los sentimientos, es importante la distancia que se requiere para verlos con claridad, reconocerlos, identificarlos, enunciarlos. De estas capacidades dependen muchas de las habilidades necesarias para generar vínculos positivos. Por ejemplo, la empatía como posibilidad de interpretar los sentimientos ajenos, constituye una percepción y movimiento interior hacia el otro/a, que se basa en la posibilidad de poder hacerlo primero con los propios. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2018, p.3)

Es para destacar que el mismo pasaje que propone una reflexión crítica sobre las emociones en tanto significados culturales luego plantee que esta “capacidad” derivaría en una “habilidad” para generar “vínculos positivos”, como por ejemplo, la empatía. Además, en la expresión “vínculos positivos”, el documento presenta una nota al pie que aclara que se trata de “aquellos que promueven, facilitan o potencian el desarrollo de las capacidades, habilidades y singularidad propia de cada sujeto, sin que se vulneren los derechos de ninguno de ellos o de otros/as” (p. 3). Queremos hacer notar que si bien los documentos de ESI son partidarios de unas experiencias emocionales estudiantiles en las que prevalezcan la expresión y la valoración del sentir y el cuestionamiento a patrones preconcebidos y estereotipados, esta impronta se combina con posicionamientos cercanos a los de la EE: las emociones como objeto de conocimiento, su consideración como competencias o habilidades, y, como veremos a continuación, la importancia otorgada a la empatía. Como buscamos argumentar en este artículo, entendemos que estas cercanías se explican a partir de un *ethos* común que otorga a lo emocional un lugar central que oscila entre la celebración y la regulación.

Por último, un asunto para no soslayar es la preocupación tanto de la EE como

de la ESI por la cuestión de los vínculos y el establecimiento de relaciones con los/as demás, dándole a lo emocional, aquí, un papel preponderante. La noción de empatía es la que centralmente se utiliza para avanzar sobre este punto. En el caso de la EE, como se advierte en el proyecto S-4212/20, hay una clara intención de “identificar las emociones de los demás” y de “desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás”. Y, en el proyecto S-1487/20, se señala la importancia de la EE para la “resolución de conflictos; establecer vínculos; iniciar y mantener relaciones con otros; trabajo en equipo y colaboración”.

En los documentos de ESI también se piensa en el trabajo sobre las emociones para abordar conflictos interpersonales: “Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 14). Por otro lado, los cuadernos de ESI para la educación secundaria brindan orientaciones para docentes para “Promover vinculaciones saludables” que plantean lo siguiente:

Pensando desde una perspectiva preventiva consideramos que las instituciones educativas pueden actuar para aportar al mejoramiento de las convivencias en las que participan los adolescentes, favoreciendo la promoción de una cultura vincular basada en la empatía, en el respeto por los otros, en el diálogo y en la expresión saludable de las emociones. [...] Aprender a vivir juntos y construir una cultura para las convivencias saludables incluye como núcleo principal afianzar una cultura superadora de los modelos jerárquicos de interacción que generan subordinaciones dañinas y restrictivas de derechos. (Marina, 2012, p. 98)

El *ethos* epocal supone también un *ethos* comunicativo (Illouz, 2007) que intenta evitar la confrontación, dado que atravesamos tiempos caracterizados por la “declinación de la referencia al conflicto” (Ehrenberg, 2000, p. 18). En un entramado de vínculos que tienden cada vez más a la horizontalidad y a la dilución de las jerarquías, los individuos deben aprender a regular sus intercambios con otros/as en base a pautas que no descansen en imposiciones arbitrarias verticales. La empatía, concepto con un largo derrotero en el campo de los comportamientos morales, se erige, de la mano de la inteligencia emocional, en una de las habilidades básicas para la interacción social (Prieto Egido, 2018).

Iluminar, como hicimos en este apartado, solo los puntos de contacto de la ESI con la EE podría leerse como una operación teóricamente sesgada, porque es sabido que la ESI —como se señaló en la introducción— aborda un abanico amplio de temáticas que no han sido mencionadas en este contrapunto. Sin embargo, consideramos que lo realmente problemático sería obviar estas coincidencias, que apenas se esbozan en los documentos, pero que —como veremos a continuación— se acrecientan en las prácticas. En consonancia con el *ethos* contemporáneo, la implementación de la

ESI también presenta evidencias de la emocionalización de lo educativo.

Puntos de contacto y tensión en las estrategias políticas de formación docente

¿Cuál es el alcance de los puntos de encuentro entre la EE y la ESI? Si, como se trabajó en el apartado anterior, podemos encontrar superposiciones en los documentos oficiales de política educativa, ¿ocurre lo mismo en otros contextos del ciclo de estas políticas (Ball, 1994)? Intentaremos ofrecer algunas puntas para seguir profundizando en la reflexión sobre las similitudes y diferencias entre ambos proyectos, atendiendo ahora a las instancias de formación docente situadas en el contexto de las estrategias políticas, interrelacionado a su vez con el de la producción de los textos (Ball, 1994).

Para esto, llevaremos adelante una lectura comparada entre, por un lado, los resultados de la investigación de Carolina Gamba (2018) sobre prácticas de formación de docentes en ESI, y, por el otro, las experiencias de capacitación en EE referidas en el informe de la Red de Escuelas de Aprendizaje (REA) (2019).

La iniciativa REA fue impulsada, en el marco de la gobernación de María Eugenia Vidal en la provincia de Buenos Aires (PBA), desde la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, dentro de la Dirección General de Cultura y Educación. Agrupó a más de 2.000 escuelas de todos los niveles. Sus objetivos incluían fomentar la “innovación educativa”, “lograr una mejora escolar continua generada por actitudes positivas en los directivos docentes y estudiantes” y motivar “una verdadera cultura de aprendizaje” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p. 14). La repitencia y el abandono escolar se plantearon como problemáticas que el programa buscaba abordar desde la incorporación de EE en las escuelas, dentro del eje “Clima Escolar y Educación Emocional” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019). La EE es entendida como un “proceso educativo innovador” centrado en la internalización y el desarrollo de “capacidades socioemocionales” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p. 46). Para lograr sus objetivos, la formación de cuadros directivos y de docentes fue un eje central de la propuesta. Nos centraremos, aquí, en el análisis de las actividades de capacitación a “docentes referentes” de nivel inicial y primario, que incluyeron encuentros presenciales, material y recursos pedagógicos, y un seguimiento virtual (Dirección General de Cultura y Educación, 2019).

Por su parte, las jornadas de formación analizadas por Gamba (2018) se realizaron en el 2015, también en la PBA, con directivos/as y docentes de nivel inicial y primario. Las experiencias relatadas por Gamba (2018) son parte de las formaciones a docentes y directivos/as que, desde el 2012, fueron llevadas a cabo de forma masiva y presencial a nivel nacional, en el marco del Programa Federal de Formación Institucional “Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela”, impulsado desde el Ministerio de Educación de la Nación y co-organizado

con los gobiernos provinciales (Faur, 2018). El programa amplió los alcances de las capacitaciones en ESI que se venían realizando de forma virtual hasta ese momento, llegando a un total de 116.550 docentes entre 2012 y 2017 (Faur, 2018). La iniciativa “instaló la idea de que la educación sexual integral es un derecho del alumnado y una responsabilidad de las escuelas”, y también “incrementó el compromiso con la ESI” en docentes y directivos/as (Faur, 2018, p.27). En lo que respecta a la cuestión emocional analizada aquí, buscaba “movilizar prejuicios” y “sensibilizar” sobre la ESI gracias a un proceso de “reflexión sobre nosotros mismos/as” (Gamba, 2018, p.2).

La matriz discursiva de ambos proyectos de formación parece claramente diferenciable desde esta primera aproximación. Ahora bien, ¿de qué manera son abordadas las emociones? ¿Qué lugar se les otorga en el proceso educativo? ¿Qué principios sobre la relación entre el yo y los/as otros/as subyace a las actividades llevadas adelante en cada una de estas propuestas? Este punto de entrada al análisis permitirá dar cuenta de ciertos puntos de encuentro y tensión que podrían pasar inadvertidos de otro modo.

La incorporación de la EE en las escuelas se fundamenta, desde la REA, como una forma de mejorar el “clima emocional del aula”, entendiendo que “las interacciones son ‘el meollo’ de la educación” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.46). La centralidad de las emociones en lo educativo también se advierte en las “buenas prácticas” sistematizadas como parte del informe, que relatan la implementación de dinámicas y sugerencias derivadas de la capacitación. En un jardín de infantes de Lanús, por ejemplo, se llevó a cabo la actividad “Termómetro emocional: ¿cómo te sentís hoy?”, donde los/as estudiantes registraban y expresaban sus emociones. La actividad es valorada en el reporte como una forma de obtener información “sumamente valiosa, ya que permite conocer qué necesitan los alumnos” para mejorar los aprendizajes, ya que “los alumnos que están en situación de estrés, enojo, tristeza o miedo, difícilmente puedan aprender” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.48). Como una forma de promover la “empatía”, quienes estaban “tristes” o “enojados” recibían un dibujo por parte de sus compañeros/as (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.48). También se suma a la lista de logros del programa el que una escuela primaria haya incorporado “rutinas de identificación y expresión de sentimientos” en la vida escolar (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.64).

Este predominio de la pregunta por *qué se siente*, y por *cómo manejar lo que se siente* en la EE es consecuente con los documentos analizados en el apartado anterior. Advertimos, por un lado, una instrumentalización de la emoción para el aprendizaje que, lejos de superar la dicotomía entre razón y emoción, la mantiene y la refuerza. Es decir, lo emocional es importante en tanto y en cuanto puede favorecer u obstaculizar los aprendizajes. Hay, por otro lado, una insistencia en el refuerzo de

ciertas reglas del sentimiento (Hochschild, 2008): los/as estudiantes deben aprender a expresar adecuadamente sus emociones, y a identificar cuáles son positivas y cuáles negativas. Esta importancia acordada a lo emocional se condice con procesos que parecen tender a una emocionalización y psicologización de lo educativo.

Ahora bien, ¿qué ocurre en el caso de la ESI? La formación en ESI del Ministerio de Educación analizada por Gamba (2018) también acuerda un lugar central a las emociones. La pregunta por el sentir aparece, en este caso, asociada a una “deliberación” sobre “emociones morales”, como el miedo o la vergüenza, como condición para una nueva puesta en discurso de la sexualidad (Gamba, 2018, p.42). La ESI permitiría, según Gamba, una reconfiguración de estas emociones y el corrimiento de otras formas de coacción interna, para un “cambio de mirada” sobre cómo los/as docentes comprenden, vivencian y expresan su sexualidad (2018, p.47). A su vez, uno de los objetivos explícitos de la capacitación es identificar normas, valores y pautas en torno a la sexualidad, y se guía a los/as capacitadores/as a prestar atención a cómo interviene lo moral-normativo en los discursos docentes (Gamba, 2018, p.116). Las emociones son, entonces, convertidas en un contenido central a abordar desde la ESI, para desarticular autocoacciones en torno a la sexualidad. En este sentido, la relación entre educación y disciplinamiento parecería ser puesta en cuestión: el trabajo sobre las autocoacciones supone también una (auto) reflexión sobre sus efectos, y, particularmente, sobre la forma en que la gramática de autoridades y jerarquías se imprimen en los mandatos de docentes y estudiantes (Gamba, 2018, p.44). Apelando una vez más al concepto de reglas del sentimiento acuñado por Hochschild (2008), una de las finalidades de estas intervenciones sería la toma de conciencia de las reglas establecidas, buscando generar su cuestionamiento.

¿De qué manera son abordadas las emociones desde la ESI? ¿Son las dinámicas analizadas por Gamba diferentes de las que se proponen desde la REA? Para responder esta pregunta, es interesante referir al punto de partida de la capacitación, un ejercicio llamado “juego de las cuatro esquinas”, en el que los/as docentes deben identificar la frecuencia con la que adhieren a una serie de enunciados, como “puedo decir lo que me pasa, lo que siento”, “me enamoro”, “me da temor lo desconocido”, “siento vergüenza”, etc. (Gamba, 2018, p.113-114). En línea con lo que venimos señalando, el juego pretende generar una liberación desarticuladora de coacciones y disciplinamientos, y “adquiere un sentido de ‘reparación’”, cura y alivio (2018, p.45).

Ahora bien, ¿no recuerda esta propuesta el “termómetro emocional” de la dinámica de EE referida más arriba? En ambos casos, la confesión emocional se asume como un imperativo clave para el aprendizaje. Por otro lado, el juego, que se presenta como una primera aproximación a la reflexión y desarticulación de representaciones, prejuicios y estereotipos que condicionan la práctica docente (Gamba, 2018, p.114), no deja de estar atravesado por una determinada normatividad. ¿Acaso no se deja

entrevé una concepción de la vergüenza o el temor como emociones en sí mismas negativas? Y, en definitiva, ¿no se afirma un nuevo conjunto de reglas del sentimiento, a la vez que se niega el anterior? Esto último no es en sí mismo un inconveniente. Si leemos el fenómeno de la ESI con la lente de la sociología de las emociones, podemos advertir en él la tentativa de dar una pelea contra ciertas reglas emocionales vigentes para proponer otras más laxas, que den lugar a la libertad de elección y al respeto por las diferencias. El problema que advertimos es que las nuevas reglas se impongan como algo natural, es decir, obviando tematizar su carácter históricamente configurado. De no mediar esa operación, el riesgo es que se constituya una nueva normatividad que resulte tan avasallante como la anterior, aun cuando su emblema sea la oposición al disciplinamiento.

Otra estrategia para construir esta nueva normatividad también se advierte en ejercicios que apuntan a la identificación de “malas” prácticas, como una instancia posterior a la revisión autorreflexiva de las propias coacciones. Es especialmente significativa, sobre este punto, una de las actividades de cierre, centrada en la reflexión a partir de relatos de situaciones de la vida cotidiana escolar provistas por los/as capacitadores/as (Gamba, 2018, p.132-133). Las “escenas” son situaciones hipotéticas, y están protagonizadas por docentes que ocupan el lugar de antagonistas, porque son portadores/as de perspectivas sobre el género, la diversidad y la sexualidad a problematizar. Baste, a modo de ejemplo, citar dos situaciones propuestas:

Las maestras jardineras comentan con frecuencia que los varones necesitan espacios más amplios para correr y descargar que las nenas, ya que estas son más tranquilas y calmas. (Gamba, 2018, p.132)

En una escuela los y las docentes expresan resistencias fuertes para incorporar la educación sexual integral en sus planes y proyectos de clases. Buscan siempre el apoyo del centro de salud desligándose de la responsabilidad y también retirándose del aula en los momentos en que el equipo ofrece talleres y charlas. (Gamba, 2018, p.133)

Estos escenarios se acompañan de preguntas que apuntan a una intervención informada con los lineamientos y materiales de la ESI: “¿Qué estrategias podrían utilizar para incorporar nuevas miradas y cambios de posturas?” (Gamba, 2018, p.133). La actividad contribuye, así, a generar en aquellas personas que han recibido la (adecuada) formación un sentido de pertenencia frente a un “otro/a” que deberá ser, a su vez, conducido y guiado hacia una nueva verdad (Gamba, 2018, p.50). De esta forma, un nuevo deber ser docente sería internalizado en el movimiento de poner en cuestión el anterior.

A continuación, proponemos reparar en los objetivos y alcances de estas instancias formativas. Los encuentros de formación en EE realizados desde la REA abordan capacidades consideradas fundamentales: “pensamiento crítico”, “regulación

emocional”, “conciencia social”, “autoconocimiento” y “comunicación” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.33). Así, la EE introduce en la formación docente una exigencia que podemos inscribir en el *ethos* epocal descrito más arriba. En el campo educativo, la fetichización y mercantilización de las emociones se expresa en la prioridad acordada al desarrollo de capacidades “blandas”, que exceden el ámbito profesional, centradas en el manejo de la propia subjetividad docente (Jódar, 2007; Ecclestone y Hayes, 2009).

La adquisición de estas habilidades personales tiene, en la fundamentación de la propuesta, consecuencias profesionales: “se ha comprobado que la internalización de competencias emocionales genera un cambio de posicionamiento por parte de los docentes frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.46). ¿En qué consiste este “cambio de posicionamiento”? Más adelante en el informe, se hace referencia a un “cambio de relacionamiento y de paradigma” que se da gracias a la “integración de componentes socio-emocionales”, así como a un “profundo proceso de aprendizaje que transformó tanto la perspectiva de sí mismos, los otros y la escuela” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.47). De esta manera, la EE pone el acento en el yo-psicológico y sus habilidades emocionales, como clave para transformar los procesos educativos.

¿De qué manera se presenta esta cuestión en la capacitación en ESI analizada por Gamba (2018)? El estudio de Gamba expone la presencia de prácticas vinculadas al examen de sí en estas instancias de formación. El trabajo con narrativas autobiográficas y relatos de experiencias escolares demuestra la centralidad del autoconocimiento y la reflexión sobre nosotros/as mismos/as en la configuración de un nuevo saber sobre la sexualidad (Gamba, 2018). Al exigir de los/as docentes un autoexamen que resignifique las propias vivencias desde las claves de la ESI, estas propuestas exceden la práctica docente y avanzan sobre la práctica subjetiva. Tal como lo afirma Gamba (2018), el dispositivo de capacitación de la ESI puede ser interpretado como una tecnología de poder gubernamentalizada de producción de subjetividad. En este sentido, ¿no se advierte, aquí, también, un repliegue de lo educativo a la intimidad del yo psicológico (Jódar, 2007)? ¿Estaría la ESI, al igual que la EE, atravesada por el discurso terapéutico que apunta a la gestión de lo emocional (Illouz, 2007)?

Podría argumentarse, en este punto, que las experiencias individuales y las propias emociones son, en el caso de la ESI, recuperadas en el marco de una “historia colectiva”, trascendiendo la individualidad y considerando los mecanismos socioculturales que las regulan (Gamba, 2018, p. 103). En este sentido, la ESI debe contextualizarse dentro de la tradición feminista de la crítica a la “política del cuerpo”, que visibiliza y revisa el “agarre directo” que las normas culturales tienen sobre el propio cuerpo y subjetividad (Bordo, 2001). Subyace aquí una revisión de

la fragmentación moderna de lo público y lo privado, y de su rol en las opresiones de género. En línea con esto, la insistencia, desde la ESI, en el examen autobiográfico debería ser leída como una estrategia para dar cuenta de la forma en que “lo personal” es, en realidad, “político”, en línea con el giro feminista de la “política personal” (Bordo, 2001). Efectivamente, la dimensión personal es un eje central de los proyectos de pedagogía feminista, donde “el proceso educativo parte de lo personal” y la experiencia, para luego “reflexionarla a la luz de la teoría” (Ochoa, 2008, p.159). Esto implica un trabajo de “validación de la experiencia, de los sentimientos, de la historia de la palabra”, pero, a la vez, transforma lo personal en objeto cognoscitivo, ya que debe necesariamente resignificarse desde una reflexión teórica (Ochoa, 2008, p.160). En este sentido, podría decirse que, a contrapelo de la tendencia a la autorresponsabilización de la cultura terapéutica (Cabanas e Illouz, 2019), la ESI parecería recuperar la relación entre la parte y el todo, entendiendo que la primera expresa lo segundo.

Algo de lo anterior podría no obstante ser matizado si se presta atención a una cierta idea de autenticidad referida al yo-psicológico que atraviesa las dinámicas relatadas por Gamba (2018). ¿Acaso la “validación de la experiencia” y de “los sentimientos” (Ochoa, 2008) podría conducir a su fetichización (Berlant, 2011)? En el “Documento para capacitadores/as” desarrollado como parte de la “Agenda para el trabajo en la Provincia de Buenos Aires” (incluido por Gamba como primer anexo en su investigación), se comenta que, ante la posibilidad de que los/as participantes en la formación experimenten cierta incomodidad, “es bueno hacer referencia a que es necesario cierto grado de movilización e implicación personal para que el trabajo sea más genuino” (Gamba, 2018, p.114). Uno de los objetivos centrales de las actividades es generar condiciones para la “intimidad”, la “confianza”, la “sinceridad” (Gamba, 2018, p.115). Llama la atención, particularmente, una consigna centrada en la evocación de recuerdos escolares vinculados con la sexualidad, como punto de partida “para lograr luego una mayor empatía con sus alumnos y alumnas” (Gamba, 2018, p.115). Si bien la actividad tiene una instancia de trabajo grupal, la pregunta por el sentir individual se plantea como el único disparador “genuino” para abordar colectivamente la sexualidad. ¿No hay, aquí, en cierto modo, una inversión de la consigna, que iría de “lo personal es político” a “lo político es personal”? ¿Plantear que el yo-psicológico es el punto de partida para indagar en lo colectivo, no es, en última instancia, un movimiento que mantiene a los sujetos encapsulados en sus propias vivencias? Por otro lado, como ya se señaló, la idea de lo genuino, estrechamente ligada a lo auténtico, sitúa a la emoción en un terreno de lo espontáneo y puro, sin reconocer su intencionalidad, intersubjetividad, opacidad y complejidad (Ahmed, 2015). ¿Hay, acaso, un lugar de origen –auténtico, genuino– hacia el cual debemos reconducir nuestras experiencias? Y cabe, en efecto, preguntar: ¿por qué esto sería condición de posibilidad para el acto educativo?

Un aspecto a resaltar es que, en ambas iniciativas de capacitación, la emocionalización de lo educativo se evidencia en la importancia acordada a lo “vivencial”. En el caso de la REA, las propuestas de formación enfatizan en que es necesario “vivenciar estrategias innovadoras”: “La vivencia es esencial para conmover a los sujetos participantes de forma tal que impacte en su hacer cotidiano. El aprendizaje experiencial les permite a los referentes internalizar los contenidos y reflexiones propuestas” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.46). La “vivencia” se presenta como lo que genuinamente logra “conmover” y hacer significativo el aprendizaje, en clara oposición con una enseñanza “teórica” de contenidos (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.33).

Es en base a esto que lo “vivencial” se entiende como clave para que los/as docentes puedan luego trasladar sus nuevos aprendizajes a las aulas. Es interesante notar que este “aprendizaje experiencial” se basa en que los/as docentes puedan “experimentar lo que luego debe ocurrir en la escuela” (RAE, 2019). Las estrategias concretas son vivenciadas por los/as docentes “como protagonistas” para “luego trasladarlas al aprendizaje de los estudiantes” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.33). Se observa aquí una suerte de confianza ciega en los efectos de las vivencias experimentadas. Estos aprendizajes docentes serían, en tanto sensibles, tan duraderos y efectivos que se replicarían en las aulas sin interferencias.

En el caso de la ESI, el dispositivo de capacitación también se construye con un eje fuerte en lo vivencial y experiencial, buscando afectar “en otro nivel”, el de las “estructuras emocionales” (Gamba, 2018, p. 85). Este tipo de recorridos serían efectivos porque no apuntarían a la obediencia sino a que a los/as docentes les “pase algo” y “sientan” para, de este modo, generar disposiciones particulares (p. 86). En línea con estos postulados, para dar inicio a la actividad sobre la evocación de recuerdos anteriormente analizada, se sugiere partir de un “ejercicio de conexión con el ‘aquí y ahora’” (p. 115). Se detalla entonces, brevemente, la realización de una serie de movimientos para flexibilizar el cuerpo y así ir “generando una sensación de relajación” (p. 115). El documento plantea, además, que se expliciten los sentidos de la propuesta: como el cuerpo es el sitio donde se inscribe la propia historia emocional y sexual, es preciso, para evocarla, ir a esa “fuente”. Además, los ejercicios recomendados permiten “sosegar los pensamientos” (p. 115) y predisponen a los/as participantes a la ejercitación.

Vemos, tanto en la EE como en la ESI, la centralidad otorgada a lo experiencial y vivencial en la capacitación, así como la legitimidad depositada en una enunciación que privilegia lo emotivo en paralelo a la puesta en suspenso de contenidos teóricos y pensamientos. Se trataría de una pedagogía de la formación que se construye dando crédito, en primera instancia, a la sensibilización. La sensibilidad puede ser pensada aquí como la capacidad perceptiva del propio cuerpo y, también, como

receptividad, en tanto que supone la experiencia de aquello que nos acontece, nos afecta e imprime una huella (Larrosa, 2003). Sensibilizar sería, en línea con esta definición, producir ciertos afectos y efectos en el sujeto de la experiencia.

Los solapamientos advertidos aquí parecerían abonar nuestra hipótesis inicial: la ESI y la EE se nutrirían de ese “magma” de significaciones socialmente disponibles, que conforman el ideario emocional en la sociedad. Como se verá en el próximo apartado, esto se cristaliza en cómo los proyectos son apropiados en las instituciones educativas por los/as educadores/as.

Entrecruzamientos de las prácticas: (re)lecturas docentes de las políticas

Un último nivel de análisis en el que queremos ahora profundizar es el de los discursos de quienes llevan adelante prácticas en torno a las emociones en la escuela. ¿Qué relaciones establecen los/as educadores/as entre la ESI y la EE? ¿Qué sentidos acerca de lo educativo le atribuyen a una y a la otra? Y, sobre todo, ¿qué nos dice esto de los encuentros y tensiones entre ambos proyectos?

Se tomarán como punto de partida, para responder estas preguntas, algunos de los resultados de una investigación más amplia sobre el ingreso de la EE en las escuelas secundarias del AMBA (Sorondo, 2020). La investigación, que se focalizó en las reconfiguraciones de sentidos acerca de lo educativo que tienen lugar en este proceso, se centró en el análisis cualitativo de contenido de 15 entrevistas a educadores/as⁸. Los testimonios analizados dan cuenta de un constante ir y venir, en las prácticas, entre un proyecto y otro, lo que parece desdibujar la diferenciación entre ambos.

La EE y la ESI son percibidas, de hecho, como propuestas compatibles. Más aún: las entrevistas realizadas permiten dar cuenta de la permanente articulación llevada a cabo en las aulas entre los contenidos y las dinámicas concretas de una y otra. Es ilustrativo de esto el caso de una profesora de historia en una escuela pública de CABA, que relata cómo realizó un cruce entre propuestas lúdicas aprendidas en una capacitación sobre ESI de la Escuela de Maestros, del Ministerio de Educación de CABA, y consignas vinculadas a la EE:

Por ejemplo, había un juego donde, bueno, se tienen que poner en ronda y saludarse con diferentes saludos, por ejemplo, un beso, un abrazo, algún gesto o un agarrarse la mano... Entonces, lo fuimos haciendo, y después lo que implementé fue ‘bueno, ¿cómo se sintieron con esto? ¿y con este saludo? ¿con qué saludo se sintieron más alegres, con qué saludo se sintieron más tímidos...? ¿Qué saludo no les gustó?’. Entonces, ahí entra todo lo que es la emoción de cómo se sintieron, cómo lo pudieron manejar para no, por ejemplo, no estallar frente al otro y decir ‘no quiero que me toques’, y que no quede mal,

o que no genere conflictos. Y, en cuanto, a ¿cómo cuido mi cuerpo o como me manifiesto frente al otro? Que tiene que ver con la educación sexual integral: ‘¿dejo que me salude así, o prefiero que me salude de otra forma?’ En cuanto al respeto del cuerpo. (Sorondo, 2020, p.96)

La docente articula a los lineamientos curriculares de la ESI un elemento que, como ya vimos, es central en la EE: la pregunta por lo que se siente y su regulación. ¿Cómo interpretar este ejemplo? Una posible lectura podría poner el acento en cómo la inclusión de la EE supone un corrimiento del problema trabajado hacia el manejo individual de las emociones y la gestión de los conflictos. De hecho, la misma entrevistada diferencia ambas propuestas en tanto que la EE permitiría abordar los procesos “internos” y “psíquicos” a partir de la pregunta “¿cómo te sentís vos...?”; mientras que los contenidos de la ESI se quedarían en el “afuera”. Para ella, es gracias a la pregunta por lo emocional que es posible reflexionar sobre la forma en que las problemáticas trabajadas desde la ESI afectan “realmente” a los sujetos. La EE permitiría, entonces, conducir la mirada hacia el mundo interior de los/as estudiantes, en el marco del proceso de emocionalización de lo educativo que venimos rastreando aquí. Así, podríamos afirmar que la EE parecería intervenir neutralizando el carácter problematizador de la ESI en favor de un refuerzo de las reglas adecuadas del sentir (Hochschild, 2008).

Ahora bien, si la ESI ya está en algún punto atravesada, como venimos observando en este trabajo, por el mismo *ethos* terapéutico que la EE, ¿es realmente factible hablar, en este caso, de una captación, neutralización o domesticación de la ESI por parte de la EE?

En línea con lo anterior, es extremadamente significativo que en la mayoría de las entrevistas analizadas las diferencias entre estas dos iniciativas tiendan a borrarse. De hecho, para muchos/as, los objetivos de ambas se superponen. Esto ocurre, por ejemplo, en el caso de una psicóloga, coordinadora de un proyecto de EE en una escuela privada del Gran Buenos Aires (GBA), que, desde su formación en psicoanálisis, señala que ambas propuestas apuntan a “fortalecer el yo” y “darle más recursos” a las personas. Así, la entrevistada reconoce en la ESI las claves del discurso terapéutico del que ella misma participa. Esta asociación es interesante porque ubica a ambos proyectos en el marco de la narrativa de la autoayuda (Illouz, 2007). Este discurso del fortalecimiento del yo y de la autoestima forman parte, como ya vimos, de un tipo de intervención que responsabiliza al individuo de sus éxitos y fracasos (Illouz, 2007; Cabanas e Illouz, 2019).

Esta superposición también es planteada en torno a la importancia otorgada al “autoconocimiento” –algo que ya habíamos advertido al analizar los documentos y las instancias de formación de la ESI–. Para una tallerista de la ONG “Enseñá por Argentina” que trabaja en el Programa Socioeducativo Jornada Extendida de

CABA, las actividades pautadas desde la EE para el desarrollo de esta “habilidad socioemocional” también pueden entenderse desde el marco de la ESI:

Esto del autoconocimiento también es parte de la ESI, pienso yo. Pero, digamos que no lo mencionamos como tal, como si fuera educación sexual integral. Lo tenemos como más integrado dentro del desarrollo de las habilidades socioemocionales. Que, en realidad, también tendría relación, ¿no? Conocer a ti mismo no es solo conocer tu cuerpo físicamente, sino conocer... eso, lo que te decía, cómo... tus emociones, cómo funcionan, cómo funcionarías vos cuando estás enamorado, triste y feliz... Y eso también se externa hacia... el respeto por ti mismo y por los demás. (Sorondo, 2020, p.94)

Así, los abordajes de la ESI y la EE parecerían prácticamente indiscernibles, y la diferencia se plantearía únicamente en términos nominales.

Otro resultado significativo del análisis que también permite complejizar la forma en que leemos los vínculos entre EE y ESI se centra en ciertas prácticas de EE que parecerían llevarse a cabo como una forma de hacer efectiva la ESI. Si bien todos/as los/as entrevistados/as coinciden en entender la sexualidad en sentido integral, en consonancia con los lineamientos de la ESI (Ministerio de Educación de la Nación, 2008), la incorporación de la EE permitiría, para ellos/as, efectivizar ese abordaje integral, incorporando una mirada sobre la dimensión afectiva. En este sentido, el análisis de las entrevistas remite a la alusión a la ESI en el proyecto de ley de EE publicado en la página web de la Fundación Educación Emocional, mencionada en el tercer apartado. Que los/as profesores/as consideren que la EE aporta herramientas para complementar el abordaje de la ESI no habla tanto de los méritos de la EE ni de las falencias de la ESI, como de la fuerza del *ethos* epocal y su reificación de lo emocional, que hace torcer la mirada, una y otra vez, hacia esa dimensión.

Finalmente, ciertos cruces entre la EE y la ESI pueden explicarse si se atiende a las dificultades que ha encontrado esta última a la hora de ser puesta en acto en las instituciones. La ESI es en muchos sentidos una “deuda pendiente”, y puede instituirse como tabú en el marco de relaciones jerárquicas y conflictivas entre los diferentes actores del proceso educativo (Camarda y Dvoskin, 2021). En este contexto, en algunas entrevistas, la EE se presenta como una alternativa para incorporar lineamientos de ESI sorteando obstáculos asociados a la materialización de la ley en las escuelas. La tallerista de la ONG “Enseñá por Argentina” ya citada más arriba señala al respecto de los ejes curriculares de la ESI:

Dentro del programa, nosotros no nos lo planteamos así. Uno, porque es un tema delicado, incluso en las escuelas que ya se está aplicando... las jornadas de ESI... muchos papás o muchas escuelas no... no lo quieren reconocer o no quieren que a sus hijos les hable de ESI, porque piensan que se les va a hablar de sexo y de sexualidad solamente en sentido físico, ¿no? Biológico.

(Sorondo, 2020, p.131)

Aquí, las dificultades para llegar a un consenso entre escuela, familia y comunidad en torno a la ESI (Beratz, 2021) parecerían resolverse al hablar de “habilidades socioemocionales”. Mientras que la ESI es asociada por las escuelas y familias a “hablar de sexo” y genera un rechazo conservador, la EE permite trabajar aspectos de la sexualidad integral sin generar conflictos. Los espacios de EE llevados adelante por algunas entrevistadas son ámbitos donde aparecen contenidos que ellas mismas reconocen como parte de la ESI, como las desigualdades entre varones y mujeres, la violencia de género, y el conocimiento de normativas que garantizan derechos. La aparente inocuidad de la EE, un tema recurrente en las entrevistas analizadas, parecería presentar las condiciones perfectas para tratar solapadamente contenidos que devuelven a la educación su carácter político y transformador. De este modo, los espacios generados para el aprendizaje de habilidades (socio)emocionales son aprovechados para abordarlos con los/as estudiantes.

Los resultados analizados y discutidos aquí son sumamente interesantes para una reflexión sobre la forma en que las políticas educativas son apropiadas en las escuelas y las aulas (Ball, 1994). En un campo sumamente fragmentado y jerarquizado, que tiende a subordinar la profesión docente a la tutela de actores estatales y académicos (Monarca et al., 2021), es importante dar lugar a estas tensiones que emergen de las prácticas escolares. Los/as educadores/as deben ser considerados/as como actores/as constituidos/as por las políticas pero, a la vez, como sus co-autores/as, en tanto que participan activamente en su producción. Efectivamente, las políticas no siguen un esquema lineal y mecánico, sino que son (re)interpretadas en diferentes contextos, incluyendo, especialmente, el de la práctica (Ball, 1994). Así, estas relecturas de los/as docentes son parte integral de las políticas, y deben necesariamente ser consideradas en las reflexiones teóricas en torno a ellas.

Algunas conclusiones

Este trabajo permitió mapear los puntos de encuentro, tensión y diferenciación entre dos proyectos educativos que, en la escena local, suelen ser concebidos como contrapuestos: la ESI y la EE. Encontramos, en este recorrido que prioriza a lo emocional como eje para el análisis, una serie de solapamientos que atraviesan los documentos oficiales, las instancias de capacitación docente y las prácticas en las escuelas. Hemos argumentado aquí que estas coincidencias remiten a un *ethos* epocal de reificación de lo emocional, que corre el riesgo de traducirse en una “psicopedagogización intimista” de la educación (Jódar, 2007).

Un fenómeno interesante para destacar respecto de la implementación de ambas iniciativas es lo que denominaríamos una “pedagogía de la sensibilización”, que prioriza la experiencia sensible, singular e individual como punto de partida para un

aprendizaje significativo, eficaz y perdurable, por sobre la enseñanza de contenidos y la mediatización de la cultura. Podemos encontrar aquí los ecos implícitos de lo que Julia Varela (1995) denomina como pedagogías psicológicas, inspiradas en postulados escolanovistas de principios de siglo XX, y que ganaron un protagonismo creciente e ininterrumpido a partir de la década de 1960. Desde el análisis propuesto en este artículo, que focaliza en la cuestión emocional, no podemos dejar de señalar que estas intervenciones otorgan, *a priori*, legitimidad y valor de verdad a aquello que “pasa por el cuerpo”, que se siente y se expresa como proveniente de la interioridad. No diríamos que a estas instancias les es ajena la reflexión sino todo lo contrario, pero ésta sucede tomando como objeto al sentir mismo, en un entramado relacional que parece no contemplar otras variables más allá del “yo siento” en relación con otros “yoes sintientes”, sin incluir allí mediatizaciones de otro orden. Uno de los riesgos de estas intervenciones es que la relación educativa se convierta en un “cara-a-cara vacío”, en una especie de “ágape confraternal en el cual los individuos no serían más que sujetos transparentes” (Dubet, 2006, p.444). En este sentido, vemos en esta modalidad el peligro de profundizar procesos más generales de individualización y despolitización de la educación. En efecto, ¿qué lugar queda a la producción de lo común en la escuela, cuando lo valioso se ubica en el plano de lo emocional, personal e intransferible? ¿Asistimos a un declive de lo público en el marco de esta tendencia a priorizar la dimensión de lo íntimo en la escuela?

En el caso de la EE, lo sentido por el “yo” debe ser inspeccionado y clasificado, valorado en su positividad, desechado en su negatividad y regulado en su exceso. Para la ESI, debe ser valorado, expresado y, muchas veces, confesado superando la barrera del temor y la vergüenza. Es para destacar que ambas propuestas no parecen proponer el mismo destino al ámbito del sentir: podría advertirse aquí una pulseada entre regular y domesticar los afectos, desde la perspectiva de la EE; y darles lugar y alojarlos, en lo que refiere a la ESI. En esta última habría, además, una apuesta por subvertir las reglas emocionales vigentes, sustituyéndolas por otras basadas en el reconocimiento de la diversidad de identidades, experiencias y contextos. En este punto, y en función de los materiales analizados, surge, no obstante, la inquietud por el carácter imperativo del llamado a ser libres y auténticos/as, y a despojarnos de viejas coacciones sin que este proceso esté acompañado de una reflexión más detenida sobre cómo se concibe la libertad y la autenticidad en las sociedades neoliberales y capitalistas.

Como vimos a lo largo del artículo, en algunos momentos, la EE y la ESI se tocan y se superponen y, en otros, parecen funcionar como cara y contracara de un proceso empapado de un *ethos* común, que sobrevalora lo emocional, que se despliega en el marco de una crisis profunda de las sociedades disciplinarias (Ehrenberg, 2000), en una fase del capitalismo que algunos/as llaman “afectivo” y que ha construido a las emociones como *commodities* (Illouz, 2019a). Esto podría significar, entre

otras cosas, que este *ethos* no tiene un solo rostro ni una deriva única y definitiva. En un mismo escenario, la EE asumiría una faceta conservadora que apuesta a un reforzamiento de las regulaciones individuales así como a la potenciación de ciertas emociones estereotipadas y funcionales al mercado que, en nombre de la felicidad, intentarán barrer con la conflictividad social. En contrapartida, la ESI mostraría la cara emancipadora que encuentra una oportunidad para profundizar el quiebre de las ataduras disciplinarias sustituyendo unas reglas ya vencidas por otras más democráticas e inclusivas. Ocurre que tanto la EE como la ESI operan legitimándose en una concepción glorificada del yo emocional, convocando, ambas, al pronunciamiento del sentir personal, ya sea para su re-encauzamiento o para su liberación.

¿Cómo evaluar dos propuestas educativas que tienen distintas motivaciones políticas pero que, según nuestra hipótesis, al inscribirse en el *ethos* emocional contemporáneo, conducen a intervenciones e interpretaciones que borron sus diferencias? ¿Es posible considerar de manera neutral a esas prácticas que reifican al yo emocional y juzgar solamente la voluntad política que las moviliza? Siguiendo este hilo argumental, podemos tomar el ejemplo de Asker (2020), que propone que el ejercicio de la respiración y el *Mindfulness* pueden erigirse como las banderas de luchas éticas y políticas en un contexto de acceso injusto y desigual a la respiración plena a causa del daño ambiental. Asimismo, detenerse a respirar podría leerse como un gesto político de descolonización corporal contra la aceleración impuesta por el capitalismo neoliberal (Asker, 2020). ¿Se trataría, en este caso, de una inversión de la fagocitación denunciada por Boltanski y Chiapello (2002)? ¿Habría aquí una apropiación y resignificación de técnicas individualistas para usarlas en un sentido colectivo y transformador? La utilización de espacios de EE para tratar contenidos de ESI por parte de los/as educadores/as –abordada en el último apartado– podría ser un ejemplo a favor de esta interpretación.

El problema de estas lecturas es que la emoción misma sigue quedando incólume y a resguardo, considerada solo posteriormente como instrumentalizada, capturada, cooptada o colonizada hacia “buenos” o “malos” propósitos. Siguiendo a Illouz, recurrir a la crítica normativa y emitir juicios morales no es más que el resultado de una “comprensión insuficiente de la cadena de causalidad” que habría llevado al fenómeno que intentamos explicar (2019b, p. 284). Una alternativa es entender que las emociones son siempre coproducidas (Shachak, 2019) desde el campo de la cultura, la economía, la educación, la psicoterapia, etc. a partir de técnicas, rituales, saberes, objetos y prácticas. Aplicando esta idea al caso que estamos analizando, la EE y la ESI no “trabajarían” bien o mal, con intenciones liberadoras u opresoras, unas emociones que ya vendrían dadas. A partir de documentos, dispositivos de formación e instancias prácticas, estas iniciativas están produciendo —con diferencias y similitudes— un modo de entender a los sujetos en clave emocional, asignándole

un determinado valor al sentir, invitando a los individuos a examinar su interioridad, a expresarse, a regularse y tantas otras operaciones que revisamos a lo largo de este escrito. Interrumpir la fetichización del sentimiento verdadero, es, siguiendo a Berlant (2011), una apuesta política. Una aproximación crítica debería comenzar, por lo tanto, por relativizar la importancia acordada a las emociones en el ámbito educativo, y, al mismo tiempo, por despojarlas de su halo de autenticidad, para reubicarlas dentro del orden social, económico y político. Hay aquí una punta para seguir profundizando, sobre todo desde las intencionalidades de la ESI, atendiendo a aquellos supuestos epocales que es necesario desnaturalizar, historizar y teorizar con mayor precisión, teniendo en cuenta sus implicancias ético-políticas.

Notas

¹ Universidad Autónoma de Madrid. Argentina. Licenciada en Filosofía (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Educación, Lenguajes y Medios (Universidad Nacional de San Martín) y doctoranda en Educación (Universidad Autónoma de Madrid). Contratada como Personal Investigador en Formación por la Universidad Autónoma de Madrid, España.

²Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Argentina. Doctora en Educación (Universidad de Buenos Aires), magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO), profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Investigadora principal del Área de Educación de FLACSO, donde se desempeña como coordinadora del “Núcleo de Estudios Sociales sobre la intimidad, los afectos y las emociones”. Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

³El Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), desde una perspectiva economicista, justifican la inclusión de habilidades socioemocionales desde una renovación de la teoría del capital humano. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea la necesidad de incorporar a los contenidos curriculares recursos emocionales, además de los cognitivos y cognoscitivos (UNESCO-BIE, 2015, p. 15).

⁴Cabe aclarar, en este punto, que los/as autores/as críticos/as de la cultura terapéutica, como Eva Illouz o Edgar Cabanas, que tomamos aquí para la argumentación, ubican al psicoanálisis en el mismo plano que otras corrientes psicológicas —entre ellas, la psicología positiva—. Esta afirmación podría, no obstante, revisarse. Si bien no es éste el lugar para desarrollar este punto, diferentes lecturas sobre el psicoanálisis permiten recuperarlo desde una matriz de pensamiento que promueve la agencia y resistencia colectiva de los sujetos (Aleman, 2016).

⁵En el siguiente fragmento del proyecto de ley de EE S-2412/20 se desarrolla esta idea: “[...] diferentes programas de prevención desarrollados durante las últimas tres décadas y basados en la educación emocional mostraron un alto grado de eficacia para reducir los problemas de conducta de los adolescentes. [...] la mayoría de los programas han enfocado la intervención en tres áreas diferentes. [...] entorno escolar, trabajando para reducir la agresión, el crimen, el alcohol, el consumo de tabaco, los embarazos no deseados, las enfermedades de transmisión sexual y los síntomas y trastornos de salud mental” (s.p.).

⁶Con respecto al tratamiento del tema en la ESI, puede consultarse la propuesta del “Taller Embarazo y Adolescencias” (Marina, 2010, pp. 63- 77).

⁷En los *Lineamientos curriculares para la ESI* (2008) se pueden identificar contenidos relativos a las emociones para los diversos niveles y espacios curriculares.

⁸ Como ya se adelantó, esta investigación siguió un enfoque cualitativo exploratorio. Las 15 entrevistas semiestructuradas realizadas a personal educativo de instituciones públicas y privadas del AMBA, que llevaba adelante prácticas de EE. La muestra fue de tipo diverso, e incluyó –sin pretensión de ser representativa– docentes curriculares y extracurriculares, talleristas del Programa Socio-Educativo Jornada Extendida, *coachs* ontológicos, tutores/as e integrantes de gabinetes psicopedagógicos y asesores/as pedagógicos/as. El análisis de los datos se valió de una codificación cualitativa, atendiendo a las categorías emergentes.

Referencias bibliográficas

Abramowski, Ana. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (comp.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 251-270). Los Polvorines, Ediciones UNGS. ISBN 978-987-630-283-8

Abramowski, Ana y Sorondo Juana (2021). *El ingreso exitoso de la Educación Emocional en las escuelas. Una oportunidad para problematizar el discurso de la crítica en el campo educativo* [Manuscrito presentado para su publicación].

Ahmed, Sara (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.

Ahmed, Sara (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.

Alemán, Jorge (2016). Subjetividades, política y procesos emancipatorios en Latinoamérica [Conferencia]. *Oficios Terrestres*, 34, 65-73.

Asker, Chloe (2020). (Mc)Mindfulness and the politics of breath. *Life of Breath*. <https://lifeofbreath.org/2020/05/mcmindfulness-and-the-politics-of-breath/>

Baez, Jesica (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 71-86.

Ball, Stephen J. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Open University Press.

Beratz, Andrea (2021). El campo de la ESI: sobre obligaciones y posibles espacios habitables. *Exlibris*, 10, 126-129.

Berlant, Lauren (2011). *El corazón de la nación. Ensayos sobre política y sentimentalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Boccardi, Facundo (2014). El giro afectivo de la educación sexual. Una lectura de los materiales didácticos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10(9), 65-80.

Boltanski, Luc y Chaipello, Ève (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.

Bordo, Susan (2001). El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo. *La Ventana Revista de Estudios de Género*, 14, 8-81.

Cabanas Díaz, Edgar y González-Lamas, Jara (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». *Teoría de la Educación. Revista*

Interuniversitaria, 33(2), 65-85. <https://doi.org/10.14201/teri.25433>

Cabanas, Edgar e Illouz, Eva (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.

Camarda, Ana y Dvoskin, Gabriel (2021). De opositor a emergente: resistencias y transformaciones de una ESI que contraataca. *Exlibris*, 10, 113-116.

Castoriadis, Cornelius (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.

Catelli, Nora (2007). *En la era de la intimidad seguido de: El espacio autobiográfico*. Beatriz Viterbo.

Dale, Roger (2000). Globalization and education: Demonstrating a “Common World Educational Culture” or locating a “Globally Structured Educational Agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.

Dubet, François (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.

Dubet, François (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI.

Eagleton, Terry (1997). *Las ilusiones del posmodernismo*. Paidós.

Ecclestone, Kathryn y Hayes, Dennis (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge.

Ehrenberg, Alain (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Nueva Visión .

Feldfeber, Myriam; Caride, Lucía y Duhalde, Miguel (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.

Gamba, Carolina (2018). *“La reflexión sobre nosotros/as mismos/as”: Los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno* (Tesis de Maestría). FLACSO, Argentina.

Han, Byung-Chul (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.

Hochschild, Arlie R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz.

Illouz, Eva (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.

Illouz, Eva (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz.

Illouz, Eva (2014). *El futuro del alma. La creación de estándares emocionales*. Katz/CCCB.

Illouz, Eva (2019a). Introducción: emodities o la invención de los commodities emocionales. En Eva Illouz (Comp.), *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 7-41). Katz.

Illouz, Eva (2019b). Conclusión. Hacia una crítica posnormativa de la autenticidad emocional. En Eva Illouz (Comp.), *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 265-288). Katz.

Jódar, Francisco (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Laertes Editorial.

Larrosa, Jorge (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Laertes.

Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.

Laval, Christian y Dardot, Pierre (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.

Lutz, Catherine (1986). Emotions, Thought, and Estrangement: Emotions as a cultural Category. *Cultural Anthropology*, 1(3), 287-309. <https://doi.org/10.1525/can.1986.1.3.02a00020>

Maltz, Liliana (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI? *Revista Deceducando*, 6. <https://deceducando.org/2019/10/09/las-emociones-capturadas-desde-el-mercado-o-alojadas-desde-la-esi/>

Monarca, Héctor; Sorondo; Fernández-González, Noelia & Méndez Núñez, Ángel (2021).

Morgade, Graciela (Coord.) (2017). *Educación Sexual Integral: Investigaciones, políticas y propuestas*. Homo Sapiens Ediciones.

Nobile, Mariana (2017). Sobre la "Educación Emocional": subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, vol. 20, 22-33.

Ochoa, Luz Maceira (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. El Colegio de México.

Prieto Egido, Miriam (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. doi: 10.5944/educXX1.16058

Sennett, Richard (2002). *El declive del hombre público*. Península.

Shachak, Mattan (2019). (Inter)cambios de sentimientos: sobre la commodificación de las emociones en la psicoterapia. En Eva Illouz (comp.) *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 199- 232). Katz.

Sorondo, Juana (2020).). *Racionalidad neoliberal, educación emocional y los sentidos acerca de lo educativo. (Re)configuraciones de sentido sobre la escuela, lxs docentes y lxs estudiantes en escuelas secundarias de CABA y GBA*, Tesis de maestría, Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín (Argentina).

Varela, Julia (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En Jorge Larrosa (Comp.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp.153-189). La Piqueta.

Zacarías, Natalia E. (2017). *Diferencia y desigualdad a partir de la inclusión de la educación sexual en el contexto latinoamericano* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

Zizek, Slavoj (2001). *El espinoso sujeto. el centro ausente de la ontología política*. Paidós.

Documentos consultados

D-3026/19, *Educación Nacional - ley 26206 -. Modificaciones, sobre incorporación de la enseñanza de la educación emocional en todas las modalidades educativas*. Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2019. <https://www.diputados.gov.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=3026-D-2019>

D-4701/17, *Proyecto de ley de Educación Emocional*. Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2017. <https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=4701-D-2017>

Dirección General de Cultura y Educación (2019). *Red de Escuelas de Aprendizaje. Informe 2019*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/web_red_de_escuelas.pdf

Faur, Eleonor (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. UNFPA - Ministerio de Educación de la Nación.

Fundación Educación Emocional (s.f.). *Proyecto de Ley. LEY EDUCACION EMOCIONAL*. <http://fundacioneducacionemocional.org/ley-educacion-emocional/>

Ley N° 209, *Ley de Educación Emocional*. Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Misiones, 2018.

Ley N° 6398, *Ley de Educación Emocional*. Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Corrientes. Corrientes, 2016.

Ley N°26.150, Programa nacional de Educación Sexual Integral, Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2006.

Marina, Mirta (Coord.) (2009). *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, Mirta (Coord.) (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, Mirta (Coord.) (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N°26.150*.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2018). *Eje: valorar la afectividad*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-valorar-la-afectividad.pdf>

S-1487/20. *Proyecto de ley que crea el Programa Nacional de Educación Emocional y Social, en los establecimientos de gestión estatal y privada, en los niveles de educación inicial, primaria, secundaria para todas las modalidades*. Senado de la Nación, 2020. <https://www.senado.gob.ar/parlamentario/comisiones/verExp/1487.20/S/PL>

S-2412/20. *Proyecto de ley que crea el Programa Nacional de Educación Emocional para niñas, niño y adolescente, en todos los establecimientos del país de educación inicial, primaria y secundaria*. Senado de la Nación, 2020. <https://www.senado.gob.ar/parlamentario/comisiones/verExp/2412.20/S/PL>

S-813-18, *Ley del Programa Nacional de Educación Emocional*. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2018. <https://bit.ly/2VBrZKC>

UNESCO-IBE (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI*. Genova: IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 15.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) (2017). *Evaluación de habilidades socioemocionales. Documento marco de trabajo*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_2017_documento_marco_hse.pdf

Mis prácticas de profesora y formadora desde la perspectiva clínica: un modo de problematizar la noción de relación con el saber en la universidad

Research and Teaching Under the Scope of the Clinical Approach: Alternatives on Problematizing the Relationship with Knowledge at University

Dra. Viviana Mancovsky¹

Resumen

“Clínica” es uno de esos términos que, corrido de determinados contextos, provoca desconcierto. Generalmente asociado a la cura de pacientes, se lo suele acotar al ámbito de la salud y la enfermedad física y/o psíquica. Por fuera de ello, suele ser relegado. ¿Qué pasa cuando se lo intenta pensar dentro de la universidad? Me gustaría comenzar por presentar al enfoque clínico como una ética del encuentro y una relación con el saber particular en el marco de las prácticas de formación y/o investigación. Compromete una presencia que reposiciona radicalmente la alteridad. Supone una elección y una elaboración paulatina en el tiempo. Ya sea desde la formación y/o la investigación en los diferentes y variados contextos institucionales, este enfoque pone en el centro de su fundamentación al trabajo con el otro desde el trabajo con uno mismo. Esto es, no elude la cuestión de la propia subjetividad implicada en el singular encuentro con el otro. Desde esta perspectiva, me propongo dar cuenta del desarrollo de una sensibilidad clínica en mis prácticas de profesora y formadora como una construcción elaborada en el tiempo de la duración, en un análisis a posteriori, en una reflexión pensante sobre lo vivido, actuado y sentido. Asimismo, reconozco que dicha sensibilidad se nutre y a la vez, enriquece la reflexión sobre la noción de relación con el saber.

Palabras clave: enfoque clínico; sensibilidad clínica; prácticas de formación y de investigación; implicación; relación con el saber

Summary

In the field of education, the word ‘clinical’ is often puzzling, since it is commonly associated with health and physical or psychological therapies. At universities,

however, the Clinical Approach constitutes a significant perspective to draw attention to ethical matters and the relationships with knowledge that occur in teaching and research practices. It implies a new positioning regarding difference, entails choices and requires time. It fundamentally advocates working with oneself in order to work with others, acknowledging, rather than neglecting, the teacher or researcher subjectivity. This article shares stories about the development of clinical subjectivity in my own experience as a teacher and research trainer; in this process, it also manages to enhance reflection on the relationship with knowledge.

Keywords: Clinical Approach; Clinical Sensitivity; Research and Teaching Practices; Engagement; Relationship with Knowledge

Fecha de Recepción: 14/07/2021
Primera Evaluación: 30/09/2021
Segunda Evaluación: 01/10/2021
Fecha de Aceptación: 11/10/2021

“Elegir estar en una posición clínica exige constantemente no excluir la dimensión humana de todo gesto profesional, no callar la cara oculta de nosotros mismos que, tal vez, es menos sonriente pero que, sin embargo, está anclada en nuestras palabras y en nuestros cuerpos cuando estamos en presencia de estudiantes, colegas o cualquier otra persona”.

Mariette Théberge

“Continuaremos inacabados hasta las vísperas de nuestra muerte...”

Jacky Beillerot

Introducción

Formar e investigar desde el encuadre del enfoque clínico en ciencias sociales me lleva, en principio, a abordar y esclarecer ciertos reparos. Desde determinados ámbitos de formación y producción académica, la palabra “clínica” suele ser criticada o vista con desconfianza. Así, en lugar de comenzar poniendo en relieve su aporte en tanto camino posible de producción de conocimiento riguroso y a su vez, creativo, muchas veces, suelo empezar explicando lo que este enfoque “no es”.

El enfoque clínico no es un simple considerar y explicitar los afectos, las emociones o las posibles resistencias a la manera de una “catarsis” interpersonal o grupal en diferentes encuadres institucionales. No es una perspectiva que circunscribe su aporte en el valor testimonial de un relato reconstruido a partir de una entrevista. No es el estudio en profundidad de un tema en un tiempo institucionalmente acotado. Tampoco es un conjunto de enunciados teórico-metodológicos que se aprenden y luego, se aplican en el ejercicio de una práctica.

A contracara, me gustaría comenzar por presentar al enfoque clínico como una ética del encuentro y una relación con el saber particular en el marco de los “oficios de lo humano” (Cifali, 2005). Al decir de Aymard (2006), “el enfoque clínico se constata a través de una presencia de sí (...) que reposiciona radicalmente la alteridad” (p. 31). Supone una elección y una construcción paulatina en el tiempo. Ya sea desde las prácticas de formación y/o de investigación en los diferentes y variados contextos institucionales, esta perspectiva pone en el centro de su fundamentación al *trabajo con el otro desde el trabajo con uno mismo*. Esto es, no elude la cuestión de la propia subjetividad implicada en el singular encuentro con el otro. Por ello, este enfoque supone un *estilo de trabajo metodológico* y más ampliamente, un *proceso de conocimiento*, a partir del uso extendido de la noción “clínica” que Revault d’Allones (1999) propone en el campo de las ciencias sociales.

Por cierto, “clínica” es uno de esos términos que, corrido de determinados contextos, provoca desconcierto. Generalmente asociado a la cura de pacientes, se lo suele acotar al ámbito de la salud y la enfermedad física y/o psíquica. Por fuera de ello, suele ser relegado. ¿Qué pasa cuando se lo intenta pensar dentro de la universidad?

A partir del esbozo de estas primeras ideas, trazo el contexto de reflexión de mi escritura. Desde este marco, me interesa dar cuenta del desarrollo de una *sensibilidad clínica* (Cifali, 2018) en mis prácticas de profesora y formadora como una construcción elaborada en el tiempo, en un análisis a posteriori, en una reflexión pensante sobre lo vivido, actuado y sentido. Asimismo, parto del supuesto por el cual, dicha sensibilidad se nutre de la reflexión sobre la propia relación con el saber. En mi caso, este supuesto se enmarca en mi experiencia como docente y como formadora en la universidad.

Planteado el tema y el propósito de este ensayo, quisiera organizar mi escritura a partir de los siguientes apartados. En el primero, expongo una aproximación teórica relativa a la perspectiva clínica como abordaje teórico y sostén conceptual. En el siguiente apartado, desarrollo la noción de “relación con el saber” desde sus padres fundadores: Jacky Beillerot y Bernard Charlot. Ambos especialistas pertenecen a áreas disciplinares e institucionales distintas. Beillerot ha desarrollado sus trabajos desde la teoría psicoanalítica en el Centre de Recherche en education et formation (CREF) de l' Université Paris X (Nanterre, Francia) junto con Nicole Mosconi y Claudine Blanchard-Laville. Por su parte, Charlot lo ha hecho desde la sociología de la educación, en principio, y luego desde la antropología, a partir del Equipe Education, socialisation et collectivites locales (ESCOL) de l' Université Paris VIII (Saint Denis, Francia). Ambos abordajes, producidos hacia fines de los '80, han dado cuerpo a los planteos centrales de este sintagma, hoy en día, enriquecido desde distintas comunidades académicas en diferentes países² En el tercer apartado, avanzo en reconocer algunos rasgos de mis prácticas como profesora y como formadora y expongo algunas convicciones y preocupaciones, a tiempo presente, influenciada por este enfoque, en pos de constatar un proceso paulatino de construcción centrado en una sensibilidad clínica singular.

Por último, esbozo algunas conclusiones “imposibles de concluir”, intentando integrar las nociones teóricas, las lecturas compartidas, mis reflexiones personales acerca de mis prácticas fundadas en una sensibilidad clínica y el análisis de mi relación con el saber. A partir de ello, redescubro la tarea de formar imbricada con la posibilidad, siempre inacabada, de formar-se.

Antes de comenzar este ensayo, quisiera situar el contexto de época inédito en el cual estamos inmersos en la actualidad. Pienso y siento que nada de lo que exprese en estas páginas puede separarse de nuestra cotidianidad, obligada al

aislamiento social y el confinamiento preventivo como en casi todos los países del mundo. Atravesados por una pandemia que desde hace un año y medio avanza sobre la vida de las personas, nos vemos obligados a cuidarnos y aislarnos de los otros. Ocurre así, la interrupción de nuestras rutinas más simples y cotidianas. El suspender los encuentros. La alteración de nuestras maneras de ser, andar y relacionarnos con los demás.

Es desde estas coordenadas de tiempos inéditos y espacios recortados, que quisiera compartir mis reflexiones en torno a mis prácticas de enseñanza y de formación. Justamente, es en este contexto de pausa y de distancia, a partir del cambio abrupto de nuestras rutinas institucionales, que nace mi inquietud por detenerme y recuperar los pensamientos diferentes y los reparos recibidos en torno al enfoque clínico. En otras palabras, a partir de esta pausa, reconocí un “dar-me” cuenta y así, un querer “dar cuenta” del proceso de construcción singular que fui constatando hacia el desarrollo de una sensibilidad clínica singular en mi estilo de ser docente y formadora en la universidad.

1. ¿El desarrollo de una sensibilidad clínica?

Como lo mencioné en la introducción, cuando utilizo la palabra “clínica”, lo hago más allá de los usos convencionales de este vocablo ligado a la medicina, la psicología y el psicoanálisis. Sin embargo, reconozco, desde el inicio, los aportes de este último para determinar una cuestión clave relativa a la concepción de sujeto que está por detrás de todo encuentro. El psicoanálisis postula la existencia de un sujeto que se enfrenta a su psiquismo inconsciente. Un sujeto que no controla ni domina, por completo, su pensar-su sentir-su hacer. La adhesión a esta concepción de sujeto no determina de manera causal y directa que, los abordajes sobre las interacciones, los encuentros y las prácticas sean enmarcados en un trabajo analítico ni que, el docente, investigador o formador “aplique” los desarrollos teóricos de dicho campo. En principio, permite desechar la creencia de un manejo solo racional e instrumental del intercambio con el otro. Nos sitúa en el plano de lo relacional y lo emocional. Complejiza la manera de pensar los encuentros, más allá de las intencionalidades y finalidades explícitas de todo proceso educativo, formativo y/o de investigación.

Desde las ciencias sociales, la clínica supone “una relación en situación”, considerada en su contexto institucional y socio-cultural en la que dicho encuentro se despliega. La perspectiva clínica apunta a la co-construcción de sentido entre lo sujetos implicados, ya sea en el marco de un trabajo de formación y/o investigación. Más precisamente, la clínica, afirma Ardoino, (2005), está definida por el término “relación”: relación inter-humana e intersubjetiva (p. 51). De este modo, desecha toda creencia de interactuar o estudiar “objetivamente” al hombre.

Por su parte, Guist-Desprairies, explica que la clínica en ciencias sociales, al desbordar su acepción médica focalizada en la mirada y el tacto, retoma el cambio epistemológico propuesto por Freud a favor de *la escucha*. A partir del mismo, ya no se trata de comprender los signos de un síntoma que se revelan a aquellos que saben ver, sino, por el contrario, se trata de entender a aquel que busca expresarse. En esa escucha, se trata de dejar que el sujeto acceda a la construcción de sentido. (Guist-Desprairies, F. 2004). La perspectiva clínica contempla el despliegue de una temporalidad en el encuentro con el otro, la posibilidad de una co-construcción de sentidos que se elaboran a partir de una escucha atenta y abierta a lo que acontece y la elaboración de una “buena distancia”, nunca planificada de antemano. También, supone una revisión permanente sobre lo vivido, lo sentido y lo pensado a posteriori, en el “*après-coup*” de cada encuentro. Esta última afirmación me conduce a introducir una noción clave del enfoque clínico: la implicación. Esta se define como una herramienta metodológica para construir conocimiento en la relación sujeto-objeto de estudio (otro sujeto, un grupo, una institución, etc.) La implicación supone la acción subterránea de la subjetividad. Es inconsciente y por ello, no puede evitarse. Sucede independientemente del deseo o la intención de querer controlarla. Puede analizarse en función de las dimensiones libidinales, según la realidad psicológica del sujeto implicado y las dimensiones socio-institucionales según, su realidad sociológica y sus pertenencias institucionales. Por ejemplo, en el caso de la práctica de investigación, Lourau (2001) lo explicita de manera precisa al sostener que, nuestras propias implicaciones en las instituciones se ponen en juego en la tarea de investigar y operan en nuestros modos de construir conocimiento, aunque no nos demos cuenta. Justamente, la perspectiva clínica no rehúye abordar la subjetividad de quien investiga y/o forma. En consecuencia, propone: trabajar con el otro desde el trabajo con uno mismo. Esta afirmación clave encierra el complejo y necesario proceso de análisis o elaboración de la implicación que exige la acción mediadora de otros. El deslumbramiento, la admiración y la fascinación del otro, la subestimación, el enojo, la lástima o la angustia son algunos ejemplos de “emociones humanas” que los formadores y los investigadores relatan con frecuencia en el encuentro con el otro. Si ellas no se reconocen ni se elaboran, el otro se vuelve “rehén de nuestros afectos”, sugiere Cifali (2005). Más aun, la autora señala: “El afecto no es ni negativo ni positivo. Está en la base de las relaciones humanas. Ser profesional supone no dejar el afecto en el inconsciente (...) y esto caracteriza a una subjetividad trabajada”. (Cifali, 2013. p. 163) Esta idea, afirma la especialista, constituye el fundamento de una posición clínica. Asimismo, ésta supone un trabajo de esclarecimiento de las propias categorías de pensamiento a partir de las cuales, se interpreta la realidad. Es decir, el análisis de la implicación encierra el reconocimiento de los propios instituidos para evitar asimilar el encuentro con el otro a las propias lógicas de pensamiento. Más precisamente, Cocha, Furlán y Flores (2018) señalan que dicho análisis “...tiene

como efecto la construcción de nuevo conocimiento a partir de una predisposición a la pregunta y a la escucha, y a su vez, la visibilización y la deconstrucción de los sentidos instituidos que operan como modo de interpretación de la realidad” (p. 61). Todo ello, conduce a la producción de conocimiento que emerge de una relación particular con el saber en el marco de los “oficios de lo humano”. A su vez, los efectos de dicho conocimiento despliegan una sensibilidad particular que refiere a una ética del encuentro con el otro. Se trata, en definitiva, de nuevas preguntas, nuevos sentidos, nuevas maneras de pensar y pensar-se en las prácticas de formación y/o de investigación.

Específicamente, cuando utilizo el término “sensibilidad”, lo retomo de las lecturas de M. Cifali. La autora comienza por preguntarse: “¿Qué es ‘ser clínico’? ¿Puede delinearse un retrato del profesional clínico o del investigador clínico? ¿Cómo se diferencia de un otro profesional? ¿Qué cualidades reúne? Si retomo las palabras de Michel Foucault, son las características propias de una inteligencia del “instante”: instinto, sagacidad, sensibilidad. También, quisiera agregar: presencia, autenticidad, capacidad de atención. Diría que ser un ‘buen clínico’ no es una cualidad que adquirimos de una vez y para siempre. A veces, lo logramos; otras, no. Siempre, es una posibilidad a alcanzar en cada nueva situación. El término ‘clínico’ suele molestar a los profesionales de las ciencias humanas porque le encuentran un matiz o un ‘tinte médico’ que este término sugiere. Es por eso que, me resulta mejor hablar de una ‘sensibilidad clínica’ más apropiada para toda situación humana”. (Cifali, 2018. p.26)

Por último, agrego dos cualidades que dan cuerpo al desarrollo de dicha sensibilidad: la posición y la disposición del formador y/o investigador “clínico”. Ambas traducen una delicada y cuidada presencia de sí. No se trata de una presentación anticipada o programada siguiendo un “protocolo” de actitudes esperadas y favorables. Por el contrario, se trata de una singular construcción. Ambas manifiestan una tensión entre un saber “*dónde y cómo*” estar entre los datos, buscando y construyendo el sentido dado por los sujetos y “*un dejarse llevar*” entre los mismos. “Esa tensión encierra un saber particular, arquetipo de todo trabajo encuadrado en la perspectiva clínica: *un saber qué se busca* y, a su vez, *un no-saber* sobre lo que se puede llegar a encontrar. Dicha tensión encierra la diferencia sutil entre la búsqueda y el hallazgo. En esa tensión, se gesta lentamente la posibilidad de descubrimiento, invención y creación de saberes nuevos”. (Mancovsky, V, 2011). Todo ello encierra, en fin, una particular relación con el saber de parte del sujeto, formador y/o investigador, que se reconoce desde dicho enfoque.

2. Acerca de la noción relación con el saber: algunas precisiones conceptuales

Antes de iniciar el desarrollo teórico centrado en esta noción, desearía plantear una preocupación actual que es relevada por Charlot (2021). Este especialista explica

que “relación con el saber” es un sintagma que guarda en sí, un sentido intuitivo. Con frecuencia, suele ser utilizado desde el sentido común, por fuera de cualquier construcción teórica. Más aun, en los usos traducidos al idioma español (y también al portugués) que no distinguen las diferencias entre “*rapport*” y “relación”³ la expresión parece referirse a la idea por la cual “...el saber existe antes de la relación que con él se instala”. (Charlot, 2021, p. 3). Frente a este uso corriente y extensivo de la noción, Charlot plantea la necesidad de profundizar y hacer avanzar los desarrollos teóricos desde sus aportes fundacionales.

Planteada esta inquietud por el uso actual de la expresión, me interesa adentrarme en el análisis propiamente dicho de la noción “relación con el saber”. Sus orígenes se remontan a una “doble genealogía” estudiada en detalle por Calvancanti (2020). Este autor indaga, desde el psicoanálisis, en los primeros usos planteados en las lecturas de Lacan de los años ‘60. Asimismo, reconoce, desde la sociología, las contribuciones de Bourdieu y Passeron en su reconocido libro “*La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*” de 1970. Las investigaciones de Calvancanti se centran en estudiar los orígenes y los procesos de “propagación” del uso de esta expresión entre los años ‘60 y ‘80 y se detienen en la “sistematización”⁴ y en el “desarrollo” que Beillerot y Charlot realizan de dicho objeto de estudio compartido.

En este artículo, me interesa exponer algunos rasgos centrales de la noción “relación con el saber” desde los aportes teóricos de ambos especialistas para pensarla, luego, desde el análisis de mis prácticas de enseñar y formar. También, quisiera plantear una comparación entre ambos abordajes. Para ello, voy a retomar y apoyarme en los escritos que Charlot (2006) hace en la Revista *Savoirs*, fundada justamente por Beillerot, en 2003. Luego de su fallecimiento, dicha publicación dedica un *dossier* a su reconocida trayectoria profesional con la intención de rendirle un homenaje. En ese marco editorial, Charlot escribe un artículo⁵ que lleva por título: “*La question du rapport au savoir: convergences et differences de deux approches*” (2006)⁶ Retomaré de este texto, algunas reflexiones afines para comparar los aportes de ambos especialistas en relación con la manera de concebir al “sujeto” que los dos autores utilizan para fundar sus desarrollos teóricos. Antes de hacerlo, avanzaré en plantear el modo en que cada autor concibe a dicho sintagma.

Desde la corriente del psicoanálisis, Beillerot, junto con Blanchard-Laville y Mosconi, sostienen que el análisis de los procesos inconscientes ocupa un lugar central en la construcción de la relación del sujeto con el saber. Dichos autores reconocen el papel determinante de los orígenes familiares y de los procesos por los cuales, el sujeto aborda su historia familiar. Asimismo, articulan lo singular y lo social de un sujeto. De ello, se deducen dos caminos posibles o “*modus operandi*”, según la expresión utilizada por Beillerot, para llevar a cabo el estudio de la relación con el saber: el análisis histórico-social de los sistemas y dispositivos que inducen

los tipos de relación al saber y el estudio clínico de un sujeto en su historia, sus comportamientos, sus sentimientos y sus afectos. (Beillerot, et al. 2000).

Ahora bien, ¿Cómo describen estos especialistas la expresión “relación con el saber” desde la perspectiva psicoanalítica? Algunas de sus principales afirmaciones teóricas son:

-La noción de relación con el saber intenta describir las cuestiones afectivas y sociales de los aprendizajes de todo sujeto confrontado a situaciones de intercambio con el medio y con los otros.

-La relación con el saber es un proceso constante e inacabado de saber sobre sí mismo y sobre el medio que rodea al sujeto. Puede ser concebida como un *vínculo* que el sujeto entabla con el mundo a lo largo de su vida. “*Le traité des sciences et des pratiques de l’éducation*” (2014) la define justamente con este término: “Se trata de un vínculo (...) que nombra a una representación del sujeto que expresa una vivencia consciente o no, más allá de la producción de una realidad cognitiva y social de saber (p. 385).

-La constitución de la relación con el saber se da a través de los primeros lazos con las figuras significativas del entorno familiar; es allí donde, el sujeto aprende un modo particular de relacionarse con el saber.

-La relación con el saber tiene que ver con el *deseo de saber*. Este se define como una búsqueda interminable, originada siempre en una falta. El deseo se origina en las huellas mnémicas que remiten a la experiencia precoz de satisfacción y de placer y también, a la experiencia específica de la ausencia en relación con “alguna cosa”. Más precisamente, Beillerot (1994) explica: “Lo que sigue, después, es el desplazamiento, la repetición, la reminiscencia de un conflicto que retomamos sin cesar. (...) El deseo es, en principio, algo que no tenemos más y es tendencia constante hacia el objeto que uno se representa. (...) El deseo de saber es a la vez, una suerte de compensación sobre un trasfondo de falta, de duelo y una fuente inagotable, permanente que hace del deseo, una fuerza de construcción y civilizadora” (Beillerot, 1994, p. 32).

-La relación con el saber tiene que ver con el proceso de “otorgar sentido” en función de un “sujeto-dador” de sentido. Más precisamente, “la relación con el saber para un sujeto (individual o colectivo) requiere analizar su situación, su posición, su práctica y su historia para darles sentido (...) la relación con el saber se vuelve un proceso creador de saber, a partir del cual un sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de su tiempo”. (Beillerot, 1989, p.189).

-La relación con el saber no es un rasgo del sujeto ni una característica de su carácter. Uno no *tiene* una relación con el saber. Por el contrario, “...uno es su relación con el saber. Ser ‘su relación con el saber’ significa que mis actos y mis conductas testimonian y transcriben aquello que yo quiero, que yo sé y aquello que no sé; dan

cuenta de mis saberes adquiridos y de los cuales he quedado impregnado. Significa, además, aquello que yo hago con mis saberes, cuales fueren, de distinto grado y naturaleza; pero también, se refiere a aquello que habla de mis ignorancias y mis carencias. (Beillerot, J. et al. 2000, p.49).

A partir de estas afirmaciones principales, concluyo con la siguiente definición de relación con el saber: “[se la entiende como]...el proceso por el cual un sujeto, a partir de saberes adquiridos, produce saberes nuevos, singulares, permitiéndole pensar, transformar y sentir el mundo natural y social”. (Beillerot, et al. 2000. p. 51)

Por su parte, Charlot construye una primera definición de este sintagma en 1982 en un artículo que lleva un sugerente título: “*Je serai ouvrier comment mon père alors a quoi sert d’apprendre*”¹. En él, utiliza la expresión “relación social con el saber” para definirla como: “...el conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se enuncian sobre el sentido y la función social del saber y de la escuela, sobre la disciplina enseñada, sobre la situación de aprendizaje y sobre sí mismo”. (Charlot, 1982. p. 122) Sus investigaciones comienzan poniendo en tela de juicio la noción de fracaso escolar asociada a las diferencias socio-culturales de los alumnos. Más aun, propone, a lo largo de todos sus desarrollos teóricos e investigaciones, estudiar el fracaso escolar desde la noción de relación con el saber. Desde la perspectiva socio-antropológica, Charlot llega a definir la expresión como: “una relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Es relación con el mundo como conjunto de significaciones, pero también como espacio de actividades y se inscribe en el tiempo”. (Charlot, 2007. p.126). A partir de la misma, se derivan dos rasgos centrales: por un lado, es una relación activa ya que, para apropiarse del mundo, el sujeto debe modelarlo y transformarlo y por otro, se trata de una relación temporal ya que el proceso de apropiación del mundo y de construcción de sí, se desarrolla en un tiempo que nunca finaliza.

Charlot explica que la relación con el saber de un sujeto se apoya más en “un conjunto de relaciones” que, en los contenidos psíquicos, las conductas o las representaciones que dicho sujeto posee. Más aún, afirma que el sujeto no se reduce a su deseo ni a la relación con un otro como persona. Cuando nace, no solo se vincula con su historia personal, sino que también, se relaciona con un mundo en el que debe sobrevivir, actuar e interactuar. En síntesis, Charlot define la relación con el saber de manera amplia y extensa: “Es el conjunto organizado de relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que releva de aprender y de saber”. (1997, p. 94).

Ahora bien, me interesa esbozar un breve planeo comparativo entre ambas posturas en torno a la concepción de sujeto que cada una postula.

Por un lado, Charlot valora el reconocimiento de la complementariedad de enfoques que cada uno ha tenido hacia el aporte teórico del otro, al compartir el mismo objeto de estudio. En palabras de este autor: “Los trabajos de Jacky Beillerot

y los míos son diferentes y a su vez, reconocen un lugar al enfoque del otro. Jacky es más “psy” y, sin embargo, se interesa por la sociedad, la historia, el poder. Yo soy más “socio” pero me detengo sobre la cuestión del sujeto y su deseo. (...) cada uno queda abierto al enfoque del otro y esta coexistencia (...) da cuenta evidentemente de un esfuerzo común por alcanzar mayor entendimiento y mayor elucidación de la noción” (Charlot, 2006, p. 41).

Por otro, Charlot plantea una diferencia “fundamental” en relación con el modo de concebir al sujeto desde dos posicionamientos distintos; es decir, según el modo de pensar “qué es lo que hace humano, al ser humano”... (p. 42) Para Beillerot, explica Charlot, desde su marco psicoanalítico, el niño es producto del acto sexual de sus padres y, por lo tanto, está absorto por entender su “propia creación”. A partir de este origen, la personalidad psicofamiliar estará en la base de la relación con el saber de cada uno.

Por el contrario, desde la perspectiva antropológica de Charlot, el niño nace inacabado y por intermedio de la educación “...va a apropiarse de una parte de lo que la especie humana ha construido en el transcurso de su historia, convertirse en humano y a la vez, en sujeto y miembro de una sociedad y una cultura. En este sentido, el pequeño hombre está obligado a aprender para ser”. (Charlot, 2006. p. 42). Dicho de otro modo, desde la antropología implícita de Beillerot, el niño es, antes que nada, el hijo de sus padres, engendrado por un acto sexual y debe asumir psíquicamente ese modo de creación. Desde la antropología que postula Charlot, el niño es hijo de la especie humana. De este modo, se concluye que ambas posturas antropológicas encierran una teoría del sujeto diferente.

Evidentemente, este trabajo comparativo propuesto desde el punto de vista de uno de los padres fundadores de la noción muestra, por un lado, la rigurosidad y la vitalidad de sus aportes investigativos. Por otro, pone en relieve un modo de hacer investigación que ambos especialistas demuestran al compartir un mismo objeto de estudio desde campos disciplinares diferentes. En otras palabras, dan testimonio de estilos de investigación que, lejos de acaparar y “confinar” para sí, una misma problemática de estudio, la comparten.

Finalmente, el planteo de esta comparación es central dado que se refieren a concepciones de sujeto diferentes. A partir de ellas, construyen teorías distintas y a su vez, complementarias. Me interesa destacar este trabajo riguroso y detallado hecho por los autores porque, muchas veces, en la investigación en ciencias sociales, no se esclarece la concepción de sujeto que “está por detrás” de la construcción de saberes que el proceso investigativo aporta. En el caso del enfoque clínico en ciencias sociales, sostengo, como lo explicité en los párrafos precedentes, una concepción de sujeto fundada en la teoría psicoanalítica.

3. Mis prácticas como profesora y como formadora a la luz del enfoque clínico

En este apartado, desearía compartir algunas reflexiones e inquietudes sobre mi práctica como profesora y formadora que fui elaborando en estos tiempos actuales de pausa y distancia. Me propongo compartir el “darme-cuenta” y así, dar cuenta de mi propio proceso singular de construcción hacia una sensibilidad clínica a través del paso del tiempo.

Antes de ello, recupero una valiosa distinción que Charlot (1990) propone entre los procesos de “enseñar” y “formar”. El primero se define desde la lógica de los saberes transmitidos, agrupados en discursos ordenados con cierta coherencia interna. Es el caso de las teorías, los conceptos y las relaciones que se construyen entre sí. En cambio, “formar” remite a la lógica de las prácticas finalizadas y situadas en un “aquí y ahora”. El formador analiza la relación medios-fines e interviene en situaciones siempre cambiantes, con grados variables de incertidumbre en un contexto dado. Esto no quita que el sujeto tenga que poner en juego determinados saberes, pero éstos, están en función de dichos fines. Ahora bien, el autor señala que: “ esta diferencia no tiene límites rígidos ni permanentes ya que, ambos procesos remiten a actividades sociales e institucionales cuyos campos de acción suelen superponerse”. (Charlot, 1990, p 7). A partir de esta diferenciación, me interesa analizar mis prácticas para identificar en ellas, posibles rasgos y matices que vinculen un modo de abordar el encuentro con el otro y el trabajo de mediación con los saberes, desde el enfoque clínico. En otras palabras, quisiera dar cuenta de mi experiencia personal en los ámbitos profesionales y académicos en los cuales me desempeño, como profesora y formadora, a partir de una apropiación subjetiva de una sensibilidad clínica.

Desde el año 2010, soy profesora de la licenciatura y el profesorado en Educación en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. La materia que dicto está ubicada en el tramo final del plan de estudios y, por ello, me encuentro con estudiantes que están cursando sus últimas asignaturas, próximos a recibirse. En líneas generales, los contenidos del programa tratan sobre el análisis institucional y el estudio de las instituciones educativas desde el campo de la psicología. El entramado epistemológico y conceptual de la materia se apoya y toma cuerpo metodológicamente a partir del enfoque clínico en las ciencias sociales (Guist-Desprairies, 2004, Mancovsky, 2011, Souto, 2014). Desde esta perspectiva, intento que mi práctica docente sea coherente con la propuesta teórica y metodológica que ofrezco a los estudiantes. A lo largo de estos años, reconozco que he ido construyendo una suerte de “estilo personal” que describe mis “maneras de hacer” desde una posición clínica. Algunos de los rasgos, las preocupaciones y las decisiones que se plasman en mis prácticas como profesora y formadora son:

-La necesidad de trabajar con otro^opara pensar la enseñanza. Más allá de estar a favor de una gestión democrática en la toma de decisiones de todo proyecto,

destaco la interacción imprescindible con otro para poner en acto el “co-pensar”, es decir, el pensamiento compartido en el diseño, la implementación y el seguimiento de “nuestro” proyecto didáctico. Si bien soy la responsable de la materia, reconozco una necesidad personal imprescindible por llevar adelante una propuesta en equipo basada en: el encuentro, la escucha, la discusión de autores y nociones, el estudio y la lectura de bibliografía en la preparación de las clases, el intercambio en torno a los ajustes anuales del programa de la materia, la construcción de acuerdos y el análisis de la propia implicación frente a diferentes sucesos que acontecen en el transcurso de cada cursada. En síntesis, esta necesidad personal se resume en el entramado que se teje en toda relación intersubjetiva atravesada por la propuesta profesional e institucional del dictado de una materia.

-La elaboración de un programa de contenidos que pone en relieve el ejercicio de la problematización y el “poner en pregunta” (Mancovsky, 2005) como modo relevante de construir saberes por parte de los estudiantes. Asimismo, dicho programa hace explícita la postura que sostengo acerca de los saberes a enseñar. Es decir, los concibo desde la lógica de los procesos, alejándose de toda construcción acabada y definitiva. Desestimo el pensar y el transmitir saberes “con dueño” desde posibles rivalidades profesionales. Disfruto el ir compartiendo saberes que sé que son una invitación a ver y ver-se, a establecer nuevas relaciones y comprensiones del mundo que nos rodea. Me asombro cuando los estudiantes relacionan los contenidos con sus experiencias de vida, otras lecturas, alguna manifestación artística o con sus prácticas laborales ya que, muchos de ellos, suelen ser docentes en distintos niveles del sistema educativo. Disfruto, también, cuando los veo avanzar en el entendimiento a partir de formular preguntas que condensan sentidos nuevos, aun no pensados. En fin, siento que mi propia relación con el saber entra en resonancia con los aprendizajes singulares de ellos, a su tiempo. El tiempo de ellos. De cada uno. Generalmente, el momento de identificación y revelación de dicha resonancia suele darse en los diálogos entablados en la instancia de los exámenes finales, en algunos casos.

-En relación con el intercambio en clase, sostengo el convencimiento por fomentar la toma de palabra compartida. Esto es, más allá del juicio de valor sobre la respuesta correcta o incorrecta o el apreciar el comentario preciso y oportuno, me interesa crear un clima en el cual, la construcción colectiva de saberes, se manifieste en un espacio discursivo “de todos”. Aliento, desde el primer encuentro, la iniciativa a tomar la palabra. De mi parte, provocho momentos en los cuales decido quedarme en silencio. Hago silencio y espero. Este estilo de comunicación abierto y “compartido” no está exento de planteos, cuestionamientos y/o tensiones que expresan los estudiantes (por ejemplo, sobre la dificultad de ciertos contenidos o de la bibliografía, la carga horaria, la modalidad de evaluación, etc.). Creo que dicho estilo intenta ser coherente, por un lado, con un gesto inclusivo que remite a mis convicciones ideológicas y por otro, a una postura ética.

-El interés por incluir el mundo de las emociones, en las clases, a partir de diferentes manifestaciones del arte. Recorro a él, no solo pensado como un recurso didáctico disparador del intercambio, sino como un medio privilegiado para hacer aflorar las emociones que ayudan a elaborar ideas, nociones y sentimientos. Más allá de toda asimetría de saberes y de experiencias, el arte nos sitúa a todos en un plano de igualdad frente a los sentimientos que despierta una obra. A su vez, desplaza el protagonismo monocorde que suele ocupar el saber teórico en el ámbito académico de la universidad. También, la manifestación artística elegida (música, pintura, teatro, literatura, etc.) nos interpela y nos invita a expresar nuestras impresiones personales alejándose del "deber ser" que suele vincularse rápidamente con el discurso de las prácticas de la formación. Al respecto, Cifali (2015) sostiene de manera sugestiva: "(lo que importa es) transmitir una emoción para que el pensamiento se ponga en movimiento" (Cifali et al, 2015.p 19).

-La posibilidad de ejercer mi tarea docente desde la combinación delicada entre: un trato cercano y afectuoso y a la vez, la exigencia por alcanzar aprendizajes profundos y fundamentados por parte de los estudiantes. Esto me requiere llevar adelante un acompañamiento "artesanal" combinando: el lugar instituido de autoridad, la asimetría de saberes, el afecto y el acercamiento en el trato y la convicción por promover la construcción de pensamiento propio, basado en el estudio. A veces, esta artesanía, siempre singular, me desestabiliza y me angustia en función de revisar mis propios criterios de exigencia y los cuestionamientos que recibo de parte de algunos estudiantes. También, me exige adentrarme en mis propios sentimientos y afectos que dan forma a este modo personal de acompañamiento.

Desde este estilo que describe mis "maneras de hacer" y que he ido construyendo como profesora y formadora, me interesa compartir algunas preguntas y algunos comentarios realizados por los estudiantes durante el dictado de la materia, particularmente en torno al abordaje del "enfoque clínico" como contenido de enseñanza. En cada inicio, suelo rastrear con el grupo de estudiantes, los presupuestos y los sentidos comunes que encierra la palabra "clínica", previo a comenzar el tratamiento de dicho enfoque. Ellos suelen confirmar las representaciones comentadas al inicio de este artículo, en forma de comentarios generales: *"la clínica, la asocio con la especialidad que tiene un médico, con lo patológico"*, *"se dice que un buen médico tiene ojo clínico"*, *"se la identifica también con el consultorio, los diagnósticos, los protocolos y entrevistas"*, *"me sugiere un ámbito médico, un lugar acotado, un establecimiento, por ejemplo, la clínica de tal barrio..."*, *"lo clínico es algo relacionado con la salud..."* Todas estas concepciones previas de los estudiantes dan cuenta de sus creencias y sus puntos de partida para disponerse a estudiar en profundidad, discutir las lecturas y comprender el enfoque clínico. Ahora bien, en nuestros intercambios, va apareciendo el ejercicio de problematizar y "poner en pregunta", a la manera de: *"¿Por qué hablar del psicoanálisis, profesora?"*, *"¿Para*

qué reconocer mis emociones?", "¿Cómo se expresa en nuestro cuerpo la implicación con el otro?", "¿Por qué no resulta fácil hablar de uno mismo?, ¿Verse y revisarse?". Intento que esas preguntas perduren en la clase. Van y vuelven, no se agotan en "una" sola respuesta correcta. Necesitan ser retomadas y reelaboradas. Por los estudiantes y por mí. Llevan tiempo.

Al cerrar la cursada de la materia, sobre todo en los exámenes finales, suelo escuchar este tipo de comentarios: *"el enfoque clínico no es un enfoque más, es una perspectiva bisagra de nuestra formación. Nos muestra otra forma de ser profesionales", "nos interpela no solo como estudiantes y lo que aprendemos, sino como personas en relación con otras personas, en nuestros encuentros repletos de afectos", "nos pone en evidencia que ser profesional es un constante hacerse a sí mismo, nunca se termina", "me llevo de la materia la necesidad de pensarme, de leerme en cada relación...", "la mayoría de los textos de esta materia apuntan a incomodar no solo exigen que uno piense "a" los otros (alumnos, docentes, familias, directivos, sistema educativo) sino que uno "se" piense "con" los otros".*

En suma, este modo de llevar adelante mi práctica como profesora y formadora, mi preocupación por explicitar mis convicciones e intentar ser coherente, mis propios cuestionamientos sobre el nivel de exigencia y, en paralelo, el sentimiento de afecto que despliego hacia los estudiantes, el modo de concebir la enseñanza desde "el poner en pregunta" y desde saberes siempre abiertos e inacabados son cuestiones que se vuelven "condición de experiencia", es decir, reflexión pensante sobre lo vivido. Asimismo, se nutren de la reflexión sobre mi propia relación con el saber desarrollando una sensibilidad clínica propia y singular. Todo ello, me interpela a tiempo presente y a su vez, me permite identificar un estilo de trabajo vinculado con la introspección y el análisis de mi implicación en relación con: los saberes a transmitir-compartir, los estudiantes, el equipo de trabajo con quien dicto mis clases y con la institución universitaria.

4. Una conclusión, imposible de concluir...

Creo que mis intentos por ir construyendo una sensibilidad clínica en mis prácticas como profesora y formadora ponen en evidencia mi propia aventura con el saber y mi interés por dar cuenta de esta experiencia a través del tiempo. Sobre todo, la posibilidad de sentir y vivir una pausa provocada por la actualidad de aislamiento, me ha permitido trazar un tiempo recorrido, formular y formularme ciertos esclarecimientos, reconocer una manera de "estar presente", renovar mis preguntas y saberes siempre transitorios e inacabados relativos a mi propia "posición y disposición# como profesional clínica.

Específicamente, este enfoque me ha permitido acercarme de otra manera a los saberes que elijo para transmitir-compartir en una propuesta de enseñanza y

formación. Más allá del protagonismo que ocupan los saberes académicos en la universidad y de la imprescindible fundamentación que suponen, me acerco a ellos a través de la problematización y del "poner en pregunta". Esto me conecta con mis ignorancias y mi curiosidad, que, por momentos, se vuelven arborescentes y laberínticas. Por otra parte, el análisis de mi propia implicación, me conduce a una elaboración, siempre renovada, de mis frustraciones frente al fantasma de un saber completo que invariable y constantemente está presente. Este trabajo me permite una posición de aceptación de un saber siempre relativo e inacabado. A su vez, recrea y realimenta mi curiosidad y mi andar problematizador entre los saberes que descubro. En fin, un entramado singular y propio es puesto en juego en el espacio de mis clases y en los intercambios con los estudiantes, sujetos en formación, en esta "presencia de sí" que supone ser profesora y formadora, mediadora de saberes a "poner en pregunta".

Finalmente, ¿por qué la imposibilidad de concluir? ¿Qué queda de esta reflexión "pausada" sobre mis prácticas orientadas desde la perspectiva clínica e iluminadas por la noción de "relación con el saber"? Siento que emerge una renovada certeza: enseñar y formar se despliegan en un proceso intrincado y permanente relativo al "formarse". A mi entender, esto último comprende un modo particular de relación con los otros incluyendo afectos y razón. Supone, también, un "poner a disposición" saberes humanamente incompletos. Un revisar-se y escucharse diciendo. Un trabajo consigo mismo por siempre "incabado". En fin, un verdadero desafío en esto de llevar adelante prácticas formativas concebidas desde una ética del encuentro.

Notas

¹ Universidad Nacional de San Martín. Universidad Nacional de Lanús. Argentina. Profesora investigadora de la Universidad Nacional de San Martín y de la Universidad Nacional de Lanús. Doctora por la Universidad Paris X, Nanterre y por la Universidad de Buenos Aires. Estudios Posdoctorales en la Universidad de Malaga. España

² En esta breve presentación, dejo de lado el rastreo histórico de la noción, como se exponen detalladamente en los trabajos de Calvancanti (2020) y Vercellino (2014).

³ La expresión francesa se refiere a "rapport au savoir" y su traducción al español es "relación con el saber".

⁴ Se suma a esta etapa de sistematización y desarrollo de la expresión "relación con el saber", los aportes de Yves Chevallard dentro del campo de la didáctica. Las valiosas investigaciones de Vercellino (2014, 2015) abordan, en detalle, los planteos teóricos de estas tres perspectivas de investigación.

⁵ Esta escritura-homenaje tiene un valor intelectual y afectivo muy valioso. Charlot comienza por reconocer la gran cantidad de "aventuras intelectuales" que ha compartido con Beillerot en distintos ámbitos institucionales a lo largo de una amistad de casi 30 años. Relata que han trabajado juntos en diferentes asociaciones y han escrito obras especializadas del campo de

la educación, en conjunto.

⁶ Nota de traducción: "La cuestión de la relación con el saber: convergencias y diferencias entre dos perspectivas".

⁷ Nota de traducción: "Yo seré obrero como mi papá, entonces ¿para qué me sirve aprender?"

⁸ En el marco del dictado de la materia "Análisis Institucional", comparto y llevo adelante esta propuesta pedagógico-didáctica con la Esp. Prof. Beatriz López desde el año 2015.

Referencias bibliográficas

Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Ed. Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Aymard, A. (2006) « De l'emprise à l'étalage, un site clinique ». In : Cifali, M. et al. *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*. Editions De Boeck. Bruxelles.

Beillerot, J. (1989) *Voies et voix de la formation*. Ed. Universitaires. Paris.

Beillerot, J. (1994) « Désir, désir de savoir et désir d'apprendre ». In : *Revue Educations de diffusion des savoirs en éducation*. N°1. Paris.

Beillerot, J. (1996) *La formación de formadores*. Editorial Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.

Beillerot, J. et al. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. L'Harmattan. Paris.

Beillerot, J. et Mosconi, N. (Sous dir.) (2014) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Ed. Dunod. Paris.

Calvancantti, D. (2020) Le rapport au savoir : émergence, propagation et institutionnalisation en tant que notion dans les domaines des Sciences de l'Education et des Didactiques ». In: *Academia*, Number 19. Recuperado en: <https://efe.library.upatras.gr/academia/article/view/3265>

Cifali, Mireille (2005) "Enfoque clínico, formación y escritura". En Paquay, Leopold y otros. *La formación profesional del maestro*. México, FCE. pp. 170-197.

Cifali, M (2013) Chemin de lucidité, un pessimisme questionné. In *Cahiers de psychologie clinique*. 2013/2. N°. 41. pp. 155-171.

Cifali, Mireille (2018) *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris, PUF.

Cifali, Mireille et al. (2015) *Processus de création et processus cliniques*. Paris. PUF.

Charlot, B. (1982) « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? » In : GFEN. *Quelles pratiques pour une autre école ?* Casterman. Paris.

Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Ed. Anthropos. Paris. (En español: *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Ed. El zorzal. Buenos Aires. 2007)

Charlot, B. (2006) « La question du rapport au savoir : convergences et différences de deux approches ». In : *Savoirs. Revue Internationale de Recherches en éducation et formation des adultes*. N° 10. L'Harmattan. Paris-Charlot, B. 2013.

Charlot, Bernard (1990) « Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques » En *Recherche et formation*, N° 8. Institut National de Recherche Pédagogique.

Charlot, Bernard (2021) Los fundamentos antropológicos de una teoría de la relación con el saber. En: Revista Internacional Educon. Volume 2, n. 1. Recuperado en: <http://doi.Org/10.47764/e21021001>

Cocha, Trinidad, Furlán, Gabriela y M. Eugenia Flores (2018), El análisis de la implicación como herramienta de trabajo del sí mismo profesional en la formación. En Schejter, V. et al. La clínica institucional: construcción compartida de conocimientos. EUDEBA. Buenos Aires

Guist-Desprairies, Florence (2004) Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique. Paris. Ed. Teraedre.

Loureau, R. (2001) Libertad de movimientos. Eudeba. Buenos Aires.

Mancovsky, Viviana (2005) Poner en pregunta las prácticas de evaluación escolar. En: Revista Novedades Educativas. N° 176. Año 17. Agosto, 2005.

Mancovsky, Viviana (2011) El enfoque clínico en ciencias sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo. VIII Congreso Internacional de Psicología y sociología clínica, Universidad de la Republica. Uruguay.

Revault d'Allones, C. (1999). Psychologie clinique et démarche clinique, dans : La démarche clinique en sciences humaines, sous la direction de C. Revault d'Allonnes. Paris: Dunod, p. 17-33.

Theberge, M. (2006) « Habiter son corps et sa parole : Théâtre pour une formation clinique ». In : Cifali, M. et al. *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*. Editions De Boeck. Bruxelles.

Vercellino, Soledad (2014) "La relación con el saber: revisitando los comienzos del concepto". En: *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. Viedma. EDUCO. Vol. XVI. N° 11. pp. 1-8.

El relato como mapa: resonancias de la palabra y la pedagogía en el encierro

Stories as Maps: Resonances of Words and Pedagogy in Confinement

Cynthia Ethel Bustelo¹

Resumen

El trabajo presenta la experiencia de dos espacios pedagógicos constituidos en contexto de pandemia. El propósito es alimentar una reflexión sobre la investigación educativa en torno a las potencialidades del relato a través de dichos espacios pedagógicos de exploración de la palabra vinculados a contextos de encierro. Me interesa además, sostener una reflexión sobre los sentidos políticos y pedagógicos del aula que se construyen en la cárcel, en diálogo con las discusiones, tensiones y articulaciones de la Educación Sexual Integral y la incorporación de la perspectiva de género. A su vez, importa indagar cómo estas discusiones alimentan una escritura que permite nombrar, problematizar y resistir las construcciones y estereotipos de género y sexualidades, así como los regímenes de poder inscriptos en el sistema sexo-generico, en su cruce con el sistema penal. Deseo incluir este trabajo de indagación en las coordenadas de una investigación comprometida que retome y se fundamente en los aportes, reflexiones y textualidades de las personas que habitan los territorios en los que trabajamos, en este caso, los contextos de encierro.

Palabras clave: relatos pedagógicos; cárcel; escritura; perspectiva de género

Summary

The work presents two pedagogical experiences during the pandemic. The purpose is to stimulate reflection on educational research regarding the potentialities of the story for the exploration of the word in confinement contexts. I am also interested in pondering on the political and pedagogical meanings of the classrooms in prison, in

dialogue with the discussions, tensions and articulations of Comprehensive Sexual Education and the incorporation of the gender perspective. At the same time, it seems important to delve into writing as a practice that allows naming, problematizing and resisting the constructions and stereotypes of gender and sexualities, as well as the power regimes inscribed in the sex-generic system, in their intersection with the penal system. I wish to include this research work in commitment to the contributions, reflections and textualities of the people who inhabit the territories in which we work- in this case, the contexts of confinement.

Keywords: Pedagogical Stories; Prison; Writing; Gender Perspective

Fecha de Recepción: 12/10/2021 Primera Evaluación: 15/10/2021 Segunda Evaluación: 26/10/2021 Fecha de Aceptación: 28/10/2021

Introducción

Este texto presenta la experiencia de dos espacios pedagógicos constituidos en contexto de pandemia. El propósito es alimentar una reflexión sobre la investigación educativa en torno a las potencialidades del relato a través de dos espacios pedagógicos que coordino, de exploración de la palabra vinculados a contextos de encierro. Estos son: el material “imaginar lo que sigue” producido en pandemia para el CPF IV y el taller “Relatos de segunda” para estudiantes que recuperan la libertad. Quisiera indagar en la posibilidad de articulación de una investigación comprometida (Colin Huizar, 2020) que retome y se fundamente en los aportes, reflexiones y textualidades de las personas que habitan los territorios en los que trabajamos, en este caso, los contextos de encierro.

Para esclarecer el marco donde se alojan las prácticas que pondremos a disposición, vale decir que el Programa de Extensión en Cárceles (PEC)¹ depende de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA y se inscribe, en términos amplios, en el Programa UBAXXII de Educación Superior en Cárceles², que al día de hoy dicta ocho carreras de grado en unidades y complejos penitenciarios federales, ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la localidad de Ezeiza. La fundación del PEC, en el año 2011, dio respuesta a la necesidad de reunir experiencias, saberes y acciones que se venían llevando a cabo desde la FFyL de la UBA en contextos de encierro. Desde ese momento, se han realizado actividades en el Centro Universitario Devoto (CUD), alojado en el Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y en el Centro Universitario Ezeiza (CUE), alojado en la localidad de Ezeiza, en el Complejo Penitenciario Federal I (CPFI) y el Complejo Penitenciario Federal IV de Mujeres cis y trans (CPF IV), y en la Unidad 31-Centro Federal de Detención de Mujeres de Ezeiza; todos bajo la órbita del Servicio Penitenciario Federal (SPF). Tenemos presencia también en los tres centros socioeducativos de régimen cerrado (CSRC) actualmente activos en la CABA, dependientes del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Asimismo, realizamos actividades extramuros en la sede de Puan 480, el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) y el Centro Cultural Paco Urondo, para jóvenes que cumplen medidas penales morigeradas y/o personas que recuperaron su libertad.

Específicamente, estos dos espacios que aquí comparto (el material pedagógico “imaginar lo que sigue” y el taller “relatos de segunda”) son el producto de una fusión entre tres talleres extracurriculares con una larga tradición en el Programa de Extensión en Cárceles: el taller “Debates contemporáneos sobre derechos humanos, géneros e identidades. marcos legislativos y proyectos pedagógicos”, el “Taller de Narrativa” y el “Taller Colectivo de Edición”. En el marco del contexto que se vive actualmente atravesado por la pandemia, nuestras actividades pedagógicas

sufrieron grandes limitaciones, ya que los centros universitarios no cuentan con las condiciones necesarias (como la conectividad a internet, entre otras cosas) para llevarse a cabo. Esto resultó un desafío para el PEC, que hace más de diez años asiste a los espacios universitarios de encierro a dictar sus carreras de grado y talleres extracurriculares; y sostiene entre sus fundamentos pedagógicos la presencia y el encuentro colectivo como construcción de conocimiento. En este sentido, y ante la imposibilidad de concurrir presencialmente a los centros educativos en contextos de encierro, se tomó la decisión de reorientar nuestra tarea hacia estudiantes que recuperaron su libertad.

Los tres talleres que se fusionan a través de materiales pedagógicos que los organizan en la reflexión, conceptualización y elaboración de actividades, son los que habrían comenzado en el primer cuatrimestre de 2020 articulando una propuesta específica de formación y producción cultural reunida en torno a la reflexión sobre la educación, la literatura, el género y las sexualidades y el encierro. De allí surgió la posibilidad de diseñar materiales que pudieran ser trabajados a distancia, aunque esto trajo después una serie de dificultades que relataré más adelante.

Por otro lado, desde el comienzo del primer cuatrimestre 2021 desarrollamos una primera experiencia de taller virtual con estudiantes que recuperaron la libertad. El propósito es aproximarnos a la noción y producción de un relato pedagógico, compartir herramientas narrativas a través de la lectura y continuar el ejercicio de la escritura, que iniciamos cuando todavía estaban detenidos. Con un grupo de estudiantes consolidado, nos proponemos dedicarnos específicamente a la escritura y edición de relatos pedagógicos que permitan dar cuenta de las particularidades de la educación en contextos de encierro. Uno de los objetivos es, a su vez, producir una compilación de estos relatos y publicarla.

Atraviesan el espacio, el debate y reflexión sobre los derechos humanos y su carácter inalienable en el marco de las intervenciones contemporáneas desde las luchas contra toda forma de exclusión y discriminación por edad, condición social, nacionalidades, etnias, géneros, orientación sexual e identidades de género. El taller “Debates contemporáneos sobre derechos humanos, géneros e identidades. Marcos legislativos y proyectos pedagógicos” tiene como antecedentes principales las actividades del Programa de Extensión en Cárceres de la FFyL de la UBA en el Módulo VI del CPFÍ (2011 al 2019) y, en la Unidad III, hoy CPFIV, entre 2009 y 2019, que convocaron, como estudiantes, a todas las personas que tuvieran interés en participar sin ninguna restricción ni requisito educativo previo. Estas experiencias se produjeron en articulación con la Mesa Nacional por la Igualdad, la Federación Argentina LGBT y la Asociación de Travestis, Transexuales y Transgénero de Argentina (ATTTA). También presenta, como antecedente, las intervenciones respecto de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), articuladas con el equipo de

investigación y activismo “Mariposas Mirabal” de la FFyL que investiga y produce políticas educativas en vinculación a ese campo de problemas.

La reflexión hilada en los materiales producidos y los que compartimos en el taller, incorpora también la problematización acerca de los usos de la palabra y cómo ésta reconoce, resitúa y resiste los estereotipos que atraviesa el régimen sexo-genérico en su cruce con el sistema penal.

Echamos mano también a las herramientas del taller de narrativa, donde se aprovecha la potencia estético-crítica del discurso literario para poner en cuestión y producir extrañamientos sobre una serie de tópicos generalmente aceptados como naturales. A partir de la lectura de relatos y poemas y del examen de algunos de sus procedimientos, se propone discutir el modo en que se construyen y circulan ciertos lugares comunes en relación con los recorridos de formación singulares y colectivos, entre otras temáticas. Por otro lado, la invitación a escribir, a partir de una serie de propuestas derivadas de la lectura de los textos, espera contribuir a la toma y circulación de la palabra por parte de quienes participen en el taller, entendiendo como ejercicio de la libertad, como acto lúdico y creativo, y como hecho político.

Por último, de la mano del Taller Colectivo de Edición, se propone desarrollar una práctica editorial, entendida como una actividad creativa y política orientada a la publicación de contenidos producidos durante el año. Involucra una serie de procesos que le dan su especificidad: desde la creación y el trabajo con los materiales, textos, imágenes, hasta la concepción de una fórmula para dar a conocer esos contenidos en un soporte y para un público específico. Tomar la palabra e inscribirla en el debate público supone concebirse como sujeto político, con derecho a enunciar, exponer y defender una perspectiva respecto de problemáticas en las que, por acción de los medios hegemónicos y las prácticas jurídicas, se es objeto de relatos y veredictos dictados por otros, que colaboran en el silenciamiento de la palabra propia.

Específicamente, en el espacio del taller se propone un dispositivo de escritura y lectura entre pares que atravesaron el encierro punitivo. A través de distintas herramientas teórico-pedagógicas, se invita a la sistematicidad en la escritura y se sugieren lecturas cruzadas que aporten y enriquezcan los textos producidos. La intención es poder compilar y publicar distintos relatos que puedan visibilizar recorridos educativos, tornarse documentos pedagógicos y por qué no, incidir en la escena pública para desmontar estigmas, cuestionar lo establecido y proponer otras formas de vida en comunidad. Vale aclarar que el espacio todavía está en curso y no están publicados los textos de lxs autorxs, por lo tanto, se realizará aquí un recorrido por los fundamentos y resonancias que alimentan el taller.

En las páginas que siguen, deseo poner en escena los espacios que aquí presento, por el interés que revisten y la potencia para continuar hilando una reflexión que alimente la investigación biográfica y narrativa.

Imaginar lo que sigue: un modo de estar espalda con espalda

(...)”— Ay mamá...cuando vos empezaste a estudiar se te veía contenta. Parecía que el miedo se te había pasado.

—¿Parecía? Y sí, me armé. Esa gente que va recontra parada de manos, con el alma cargada de vocación y los ojos llenos de confianza en nosotras nos hacen poner fuertes y nos dejan ver, entre otras cosas, su compromiso; la idea firme de sacarnos de ahí enseñándonos a pensar, entregando, prestando, facilitando herramientas para que podamos hacerlo. Y para que podamos usar el fierro más poderoso del planeta.

—No hables así, mamá, ¿qué fierro?

—El bocho, hijo, el pensamiento.

—Ja ja ja y ja. Te amo, viejita.

—Sí, Juli, es verdad. Aprendemos a tratarnos bien y a tratar bien. Hasta las drogas se retiran solas. Ya no tienen lugar. Pasan a ser parte de la gilada.

—Concuerdo, mami. Vos estás más reflexiva. Hablás más linda que nunca. (...)”

Beti, 2020.

En la presentación del libro *Escribir en la cárcel, prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* (2020), el escritor Dany Zelco (2020) sugería que el acto de escribir está compuesto por lo menos de dos acciones: escuchar y mover.

A partir de esto reflexiono sobre algunas líneas que vengo sentipensando y comparto los siguientes interrogantes: ¿cómo entendemos y deseamos la investigación? ¿para qué investigamos? ¿a favor de quién? ¿A quiénes escuchamos? ¿Qué escuchamos? ¿cómo escuchamos? ¿qué movemos? ¿Qué nos mueve cuando investigamos? ¿Hacia dónde se mueven nuestras investigaciones? ¿Para qué se mueven? ¿Qué significa que la investigación movilice? ¿Qué moviliza en nosotrxs la investigación?

Podríamos pensar que el acto de investigar también se compone de por lo menos estas dos acciones: escuchar y mover. En este enfoque que defendemos, invitamos a escribir y contar historias, y eso exige necesariamente de cierta escucha, la de las vivencias que componen un campo singular y colectivo. Intentamos una escucha atenta, que pueda cobijar cierta intimidad para que la conversación pueda tornarse sincera y sensible. Invitamos a contar como gesto (Tranier, bazán, Porta, Di Franco, 2020) político pedagógico, como gesto de resistencia. Y luego nos interesa mover eso que construimos, hacerlo circular, darle oxígeno, para que trace el recorrido de la intimidad a la esfera pública, como suelen ser los textos que acompañamos,

los que se originan en la intimidad de la celda y circulan cuando se difunden en las revistas o publicaciones que sostenemos en el marco del Programa de Extensión en Cárceles y el UBACyT “Escribir en la cárcel: intervenciones con la literatura y otras formas de arte y organización”⁴.

A propósito, en este camino que venimos relatando, pongo a disposición un fragmento del texto de Araceli, una estudiante privada de la libertad en el CPF IV:

Una mesita de plástico, la misma que se encuentra por todo el Penal, es mi escritorio-biblioteca, soporte de TV y mesa de comer. La silla lleva mi nombre pintado con esmalte de uñas. Esta incomodidad es un privilegio por el que luché y esperaré mucho: la intimidad de una celda individual desde donde intento encontrar mi ‘lengua de fuego’, la de las mujeres luchadoras que leo y escucho, que encuentro, algunas veces, por TV. (2020)

El fragmento forma parte de La carta de Araceli que surgió como respuesta a la lectura del texto de Gloria Anzaldúa titulado “Hablar en lenguas: una carta a escritoras tercermundistas” (1998), propuesta en *Imaginar lo que sigue*, el cuadernillo del taller conjunto de Género, Narrativa y Edición, dictado a distancia en el contexto de pandemia. Este es un material pedagógico que produjimos desde el PEC fusionando los saberes y reflexiones de los tres talleres de extensión, a propósito de este contexto en el que no podíamos asistir a las aulas de los centros universitarios de las cárceles. El material no solo se elaboró especialmente para lxs estudiantes de la unidad IV, sino que se pudo ingresar a través de una logística que involucró esfuerzos colectivos del equipo del PEC, en algunas ocasiones en articulación con distintas organizaciones sociales. Sin embargo, por ser un material de extensión, la coordinación del Servicio Penitenciario decidió no distribuirlo, y los cuadernillos quedaron en el Centro Universitario Ezeiza (CUE), disponibles solo para lxs estudiantes universitarixs autorizadas a concurrir al centro en este contexto. Días más tarde de esa entrega, y por medio de un trabajo artesanal que implicó llamados diarios a los penales pabellón por pabellón, nos enteramos de que los cuadernillos estaban circulando no solo dentro del centro universitario, ni solamente entre las estudiantes universitarias. Pasaban de mano en mano en los espacios donde las personas sí podían encontrarse (en los talleres de trabajo, por ejemplo, donde asistían compañerxs de distintos pabellones), llegaban escondidos en las típicas bolsas de mercado, se pasaban de ventana a ventana y “espalda con espalda” y se compartían en pabellones más multitudinarios a través de lecturas colectivas.

La frase “espalda con espalda” fue la imagen que nos convidó Araceli cuando en una conversación telefónica le consultamos cómo podíamos hacernos de las producciones textuales que lxs compañerxs realizaban en respuesta a las consignas de escritura del cuadernillo. La inquietud puntual era por lxs compañerxs que no podían asistir al Centro Universitario, por no ser estudiantes regulares. Como es

habitual, la oferta de extensión estaba siendo bastardeada y descalificada; se nos prohibía toda actividad que no fuera curricular (cuando ya se permitía la cursada a distancia de las carreras que se dictan en el marco del Programa UBA XXII). Los talleres de extensión para la población carcelaria que llevamos adelante hace más de diez años, no tenían lugar en este contexto. Sin embargo, astucia, autogestión y amorosidad mediante, Araceli nos comentó (en relación a la arquitectura de los pabellones) que estaban “espalda con espalda” y tejió un modo posible de hacer circular los cuadernillos y luego las producciones textuales que pudieran surgir como respuesta a las invitaciones de escritura y reflexión.

Durante la pandemia, el aula física del Centro Universitario de Ezeiza fue por meses un espacio clausurado. Cuando el SPF decidió habilitarlo, lo hizo con un horario reducido y exclusivo para las estudiantes universitarias. Incluso hoy, casi dos años del inicio de esta crisis sanitaria, el acceso a este espacio está severamente restringido. Vimos cómo el cuadernillo de extensión, *Imaginar lo que sigue*, fue compartido y puesto en circulación “espalda con espalda”, a pesar de las limitaciones del contexto. Y a pesar de estas mismas limitaciones, Araceli nos enseña cómo construir aula y habitarla traicionando lo punitivo de la celda. Al lado de la televisión y de la comida, entramos en la intimidad conquistada y frágil de la mesa, de plástico, de su nombre inscripto con esmalte que reclama la silla como un precario “cuarto propio”. Allí donde lo único propio es el nombre porque el resto –el edificio, el mobiliario, las normas, las interdicciones– convoca a la uniformidad y la indiferenciación, la celda se convierte en aula desde donde responder a la propuesta del taller de extensión universitaria (y redoblar su apuesta), un taller también entorpecido y a la vez conquistado –como la intimidad–, que llegó a Ezeiza en forma de cuadernillo por el trabajo conjunto y las astucias de docentes, militantes y estudiantes. En una producción colectiva del equipo (Bustelo, Charaf, Rubin, 2021) nos preguntamos hasta dónde alcanza un aula en contextos de encierro. La posibilidad de reconocer la universidad en los distintos rincones del contexto carcelario es una marca de esta experiencia universitaria tan peculiar. La universidad en la cárcel es muchas veces un aula, y el aula en la cárcel suele ser mucho más que un aula. Hay un aula expandida, que se propaga y extiende más allá del espacio físico que se construye como tal. Entonces no es solo un recinto material, no es solamente el mobiliario clásico que la constituye, ni son las reglas de composición que la sostienen. Su definición clásica no alcanza para caracterizarla. Por eso sugerimos que hay tantos otros modos de construirla, otras resonancias posibles, otras experiencias pedagógicas que la recrean. Hay aula en las voces pedagógicas que susurran, gritan, leen, cuentan, enseñan y aprenden. Hay aula en los textos que se cuelan por los pabellones y logran llegar a nuestras manos para ser publicados. Hay aula cuando el material pedagógico no puede entrar por la pandemia y nos enteramos que de todos modos circuló por la autogestión de lxs propixs estudiantes. Hay aula cuando una estudiante cuenta que su hijo le dice

que desde que estudia habla “más linda que nunca” (Beti, 2020). Y hay aula cuando escribimos estos textos que nos convocan a pensar la palabra y la cárcel. En definitiva, en este territorio pedagógico ganado al encierro, Araceli se sitúa para buscar la voz con la que decir otros encierros, narrar otras fugas e imaginar lo que sigue.

Relatos de segunda: un espacio para escuchar y mover

El año 2021, después de un año de pandemia que arrasó y desconfiguró gran parte de nuestras actividades en las cárceles (Rubin, 2020; Umpierrez, Chiponi y Rubin, 2020), nos encontró repensando y reiventándonos como equipo. En ese devenir, muchas de las instancias que veníamos sosteniendo, pudieron formalizarse y/o tomar otros formatos. Entre otras, una tarea que constantemente se nos presenta es la de acompañar a lxs estudiantes que recuperan su libertad en la “ruta de salida”. Este año diseñamos e institucionalizamos un espacio de acompañamiento que denominamos “la segunda” y consiste en la posibilidad de que cada estudiante que sale en libertad tenga un referente del PEC que lo acompañe en todo lo vinculado a la continuidad de los estudios, acceso a derechos, y muchas otras cuestiones que van emergiendo en el afuera. Como parte del mismo dispositivo, pusimos en práctica un taller de producción de relatos pedagógicos, que funciona como oportunidad de encuentro entre nosotrxs, con la palabra, con el deseo de escribir y publicar. Se fundamenta en la invitación a narrar como agenciamiento político y a relatar un pasado como modo de reafirmar un presente.

Estos espacios donde se pone en juego la intimidad, la experiencia, la palabra poética al servicio de la memoria colectiva, nos invitan a posicionarnos en lugares fundados a contrapelo del contexto punitivo, donde conocimos a lxs estudiantes, es decir, en contra del encierro.

Ahora bien, ¿por qué es deseable reconstruir y atesorar los saberes de las personas que al atravesar la cárcel también decidieron formarse? Y más aún, ¿por qué es deseable publicar relatos que documenten ese saber? Porque tanto las que se construyen en el marco de una clase, de un taller, o las que construyen aula de otros modos inimaginables, son sin dudas experiencias pedagógicas muy valiosas. Porque hay algo muy escurridizo en nuestro trabajo en las cárceles, que tiene que ver con aquella tarea invisible que realizamos con lxs estudiantes, con aquellas historias que escuchamos y nos duelen, con aquellas palabras que casi nunca son dichas, con lo que pasa en ese contexto tan impermeable y difícil de documentar. Es frecuente que en este *acompañaje*, seamos testigos de sus historias, con sus aciertos y desventuras; y pongamos nuestros cuerpos, nuestras emociones, nuestros saberes a disposición para pensar en conjunto, para atravesar dificultades, para generar redes de sostén y cuidado. Todo eso, lo que sucede y no se sabe, forma parte de nuestros vínculos con los espacios y son muchas veces lxs propios estudiantes quienes se ocupan de

ponerlo a la luz, sencillamente porque forma parte de sus historias de vida.

Además, en sintonía con el señalamiento de Daniel Suárez y Paula Dávila en una colección de *Relatos Docentes de la Formación Profesional* (2009), estos relatos pedagógicos que promovemos y acompañamos en este espacio (y en tantos otros) “intentan dar cuenta de experiencias y prácticas en contextos institucionales singulares (con la aspiración de resignificarlas y, tal vez, reorientarlas), buscan ser también expresión de algo más: del valor que tiene documentar lo no documentado, lo silenciado(...)”. (p. 13).

Por otro lado, con respecto a la potencia que reviste la escritura, en su artículo “contar para descontar” (2020) Juan Pablo Parchuc recupera textos producidos en contexto de encierro y advierte que:

La cárcel está atravesada de números. En ella se cuenta y se sacan cuentas todo el tiempo: las personas se identifican con un número de legajo; los módulos, pabellones y celdas tienen número; también los establecimientos; varias veces al día se hace el “recuento”; los tribunales, cuyos nombres van acompañados siempre de números, fijan penas en años que van descontándose con el correr de los días; el gabinete criminológico evalúa a los/as/es “internos” asignándoles un puntaje y una cantidad de “objetivos” por cumplir. Frente a la operación legal que vuelve a las personas números (“Acá sos un número”) y va socavando la subjetividad, la escritura carga de vida el encierro y se opone a la “frialdad” de los números. Podríamos decir que la literatura permite tener en cuenta cada historia, cada vida, sin subsumirla en el conglomerado de los números, las estadísticas o las poblaciones (p. 220-221)

Con todo este fundamento de marco, se edificó el taller “relatos de segunda” del que participan aproximadamente quince personas que estuvieron detenidas. Algunas se conocen de la cárcel, fueron “rancho” o estudiaron juntxs. Todxs comparten la experiencia de haber atravesado el encierro, y de haber cruzado esa experiencia con la formación. El rancho, como sugiere Parchuc (2021) “es un espacio de organización tramado en códigos y normas de convivencia, respeto y solidaridad, donde se comparte comida, juegos, charlas y peleas (Oleastro, 2018, p. 70-75). También da lugar al afecto y la contención, que implican el cuidado de sí y de otros para resistir o (sobre)vivir al encierro y otras formas de violencia y precarización” (E.P).

El colectivo político y cultural YoNoFui también recupera las prácticas de cuidado, y comparte una “Oda al segundeo” en la que definen lo siguiente: “Segundear, hacer la segunda, armar colectivo, lo colectivo, el rancho, las ñeris. Militarla como una manera de entender que los problemas no son individuales, que no nos dejamos re tiradas, que eso no da, que es de ortiva, de gorra (...)” (2020, P.11). En efecto, en el marco de las actividades del Programa de Extensión en Cárceles construimos esta práctica de segundear, a la que llamamos también “acompañaje” (inspiradas en el neologismo de

Pichón Riviere), en relación a la imposibilidad de escindir la enseñanza, el aprendizaje y el acompañamiento que se funden y fortalecen potenciando nuestras intervenciones. Esto nos permite no solo caracterizarlas, sino darles un sentido bien específico que solo se trama y comprende en el territorio pedagógico donde anclamos la práctica.

Siguiendo esta línea argumental, el espacio pedagógico “Relatos de segunda” que sostenemos cada martes, está atravesado por la imperiosa necesidad de segundearnos, de ejercer el acompañaje, de “hacer rancho”, de “pararnos de manos con las palabras”(Eugenia, 2020), de

darnos estrategias de resistencia, en medio de circunstancias cada vez más hostiles, que combatan la duplicación de la lógica patriarcal de empoderamiento; que rompan los formatos de la horda; que estén dispuestas a ser revisadas cuantas veces sea necesario; que no olviden que combatimos gracias a —y no a pesar de— la potencia disruptiva de las particularidades eróticas, emotivas, corpóreas; que esgriman propuestas pedagógicas no normativizantes, no moralizantes, que no buscan éxitos; que habiten la incomodidad sin disculpar el dolor. (Arbuet Osuna, 2020, p.105).

En este espacio estamos construyendo nuevos modos de encontrarnos, de cuidarnos y sobrevivir (Bustelo, 2020). Hacemos del acompañaje la posibilidad de un viaje que fusiona la enseñanza, el aprendizaje, el acompañamiento, la escritura y la formación. Nos preguntamos, nos narramos, nos contamos para que la palabra sea guerra (Anzaldúa, 1998), para contaminar la palabra de segundeo, y hacer del cuidado una práctica institucional (Giorgi,2020), política, pedagógica y de escritura. Nos invitamos a pensar de qué experiencias se alimenta nuestra escritura. De qué padecimientos, de qué alegrías, de qué certezas, de qué inseguridades y sombras, de qué discusiones. Como afirma Liliana Cabrera⁵,

Muchas veces, las diferentes vivencias que tengo las reinterpreto a partir de la escritura y de esta nueva forma de pararme que tengo en la vida. Entonces para mí muchas veces escribir es poder pensar y meditar sobre esas cosas, y poder reinterpretarlas desde otro lugar (...). Entonces para mí escribir también tiene que ver con eso, con ver las cosas desde otro lugar. Hay muchos temas de los que he podido hablar recién a partir de la escritura. Mismo la violencia, el modo de manejarse, la posibilidad de crear otro tipo de relación con las personas... A mí me hizo mucho bien escribir, pude ver las cosas de otra manera (Sbdar y Parchuc, 2020, p. 238-239).

La fusión de los tres talleres nos permitió incorporar al espacio (por lo tanto a los relatos pedagógicos que del espacio surgen) la dimensión y las discusiones del enfoque de género, la vinculación entre la cárcel y las regulaciones, lineamientos curriculares, tensiones, alcances e implementación de la Educación Sexual Integral. Nos interesó poner en diálogo y comprender cómo se articula, tensiona o resignifica

la escena pedagógica en los dispositivos universitarios de formación y producción cultural en contextos de encierro, cuando es atravesada por la implementación de la ESI y en consecuencia, por la incorporación de la perspectiva de género. A su vez, indagar sobre las posibilidades de la palabra a la hora de reconocer, nombrar, problematizar y resistir, las construcciones y estereotipos de género y sexualidades y los regímenes de poder inscriptos en el sistema sexo-genérico, en su cruce con el sistema penal. Liliana Cabrera aporta desde su experiencia en este sentido

mi escritura se fue alimentando de eso también, de otras opiniones, de otras experiencias, de poder ver las cosas desde otro lugar. Y algo que también creo que tuvo mucho que ver con el taller de periodismo es que empezamos a trabajar desde el feminismo. Y ese tema en particular yo lo fui llevando a los espacios que fui dando, al taller de poesía de adentro, al de comunicación y escritura... Creo que eso también marcó mucho mi escritura, porque tiene que ver con cómo me fui parando yo ante diferentes temas. Poder expresar mi opinión a partir de lo que vivía, de lo que iba leyendo, poder pensar lo que me pasaba desde otro lugar. A veces, cuando vos no hablás con otras, eso no te pasa (Sbdar y parchuc, 2021, p.233).

Si bien Liliana se refiere a los talleres realizados desde el Colectivo político y cultural YoNoFui del que participa, las experiencias de talleres en contextos de encierro se hermanan, y tienen fuertes similitudes. En efecto, puedo trazar un recorrido que se manifiesta en las escrituras y otras obras de arte producidas en el encierro, y tiene su origen o se alimenta de las experiencias, discusiones y formas de contacto con distintas temáticas, en este caso, la perspectiva de género y sexualidades.

Por último, quisiera poner a disposición un texto que no está publicado aún y sigue en proceso de movimiento y reelaboración en el marco del taller. La dinámica surge con la intención de construir colectivamente la introducción de la publicación de los relatos pedagógicos del taller. Para eso, trabajamos la idea del manifiesto, y propusimos una actividad de escritura y lectura entre pares. La consigna era definir qué es un relato de segunda, en su vinculación con el segundeo, con ser de segunda, y con otros sentidos que puedan surgir singular y colectivamente, para orientar la identidad del colectivo de autorxs que construimos y los textos que producimos.

Así creamos este texto que es puntapié para seguir reflexionando sobre la experiencia del encierro, en su cruce con la escritura, la organización colectiva, la palabra poética y la potencia del relato.

Y se va la segunda...

El segundo día de la semana

el saber que acumulan nuestros cuerpos

la ansiedad de comenzar algo nuevo
escribir desde lo más profundo
con aire libre pero no todas al aire libre.
Textos vivos
martes que levantan relatos
relatos que levantan
hojas en blanco llenas de expectativa
profes que segundean de primera.
Es como una pintura de Vincent, nace desde un boceto simple,
a veces infantil
y pincelada tras pincelada va cambiando de tonos.
Somos valientes
somos muchas más
somos de segunda porque no hay nada primero.
Escribimos contra quienes piensan que escribir es una pérdida
de tiempo y de recursos
contra los relatos de primera que no dan espacio
para que aquellos que no lo vivieron lo sientan
para que nos conozcan.
Nos paramos contra los que nos reprimen
nuestras palabras inundan los oídos de seres dormidos
automáticos
y los despiertan
golpean la realidad, las injusticias y las transforman.
En los relatos de primera no se va a leer jamás
la otra cara de la historia
cómo escribirnos, cómo leernos, cómo cuidarnos
hoy, aquí
para que yo esté de primera
para que yo sea de primera
cambiando de tonos un instante de nuestras vidas.
Venimos a oponernos al silencio
aprender a decir lo que pensamos

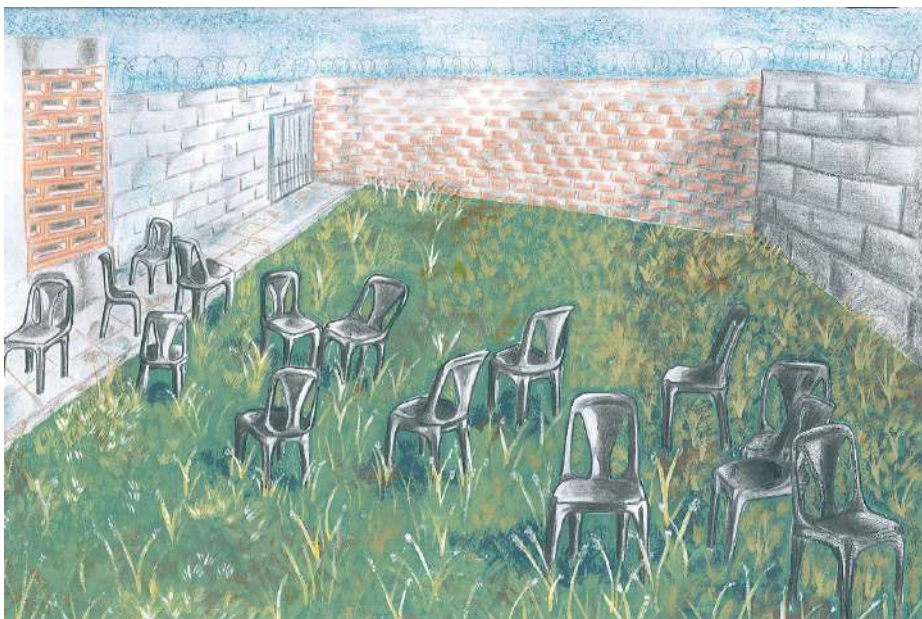
lo que sentimos
de otras formas, con otras palabras, mirando
desde muchos lugares antes de soltar.
Hoy puedo expresarme
gritar
contar
romper
manifestar.
Relatos de segunda te permite abrir
contar tus historias aunque no sean perfectas
se van metiendo en la piel
la palabra es movimiento y moviliza.
Somos valientes por volver al pasado, recordar lo vivido y sumar el presente.
Manifiesto que hoy soy otra
manifiesto que hoy puedo manifestarme
¿pero qué utopía es esta?
Manifiesto que hoy soy una escritora de relatos de segunda
una vez que sos parte no serás la misma
serás
relatera de segunda⁶.

En las acciones de producción y visibilización que sostenemos, se destacan modos narrativos de historias de vida y de proyectos educativos y colectivos, no como espectacularización morbosa o exposición meritocrática de individuos, sino como recuperación de singularidades y otras formas grupales de narrarnos y organizarnos para intervenir y disputar sentidos. Lo que se visibiliza, tiene el sentido de poner a la luz y reivindicar historias y experiencias de personas que resignificaron y transitaron el encierro a través de la formación, el arte y la cultura. En el marco de nuestro trabajo, indagar las experiencias personales implica resituirlas como emergentes de las relaciones de poder. Aquello que se publica inscribe las voces de los y las estudiantes como voces íntimas, particulares, singulares y al mismo tiempo producto de determinadas condiciones socio-históricas de producción.

La construcción de relatos anclada en las prácticas constituye un producto pedagógico en sí. Se edifica alrededor de voces y hechos socioculturales que arman redes afectivas y políticas, que construyen puentes entre el “adentro” y el “afuera” (Bustelo, 2021). Voces que al moverse, al circular, al darse a conocer, conforman una

propia voz pedagógica que a la vez construye un aula expandida en donde se tejen nuevos saberes, “saber-luciérnaga, saber clandestino, jeroglífico, de las realidades constantemente sometidas a la censura” (Didi-Huberman, 2017: 105).

Palabras finales: el relato como mapa



Araceli - Sillas vacías (2020)

Gloria Anzaldúa se preguntaba:

¿Por qué me siento tan obligada a escribir? Porque la escritura me salva de esta complacencia que temo. Porque no tengo otra alternativa. Porque tengo que mantener vivo el espíritu de mi rebeldía y de mí misma. Porque el mundo que creo en la escritura me compensa por lo que el mundo real no me da. Al escribir, pongo el mundo en orden, le doy una agarradera para apoderarme de él. (...) Finalmente, escribo porque temo escribir, pero tengo más miedo de no escribir. (1998, p. 285).

Retomo su pregunta como excusa para hilvanar y cerrar este trabajo con una escena que dice mucho acerca de la potencia de la escritura, con sus resonancias, tensiones y devenires: una de las integrantes del Taller Colectivo de Edición que

dictamos en el marco del Programa de Extensión en Cárceles, Betina Otaso (Beti), sacó una pila de papeles de sus compañeras cuando salió en libertad. Luego siguió comunicada con sus compañeras detenidas, y mantuvo insistentemente la invitación a escribir. Algo de lo sucedido quedó registrado en un relato que titula “#NiEnPedo!”. Lo transcribo:

La Negra nos pidió que escribiéramos, que dibujáramos, que hiciéramos algo que se pudiera publicar en la revista *Desatadas* y, de ese modo, comunicar y comunicarnos.

— ¡Ni en pedo! —le dije.

—Bueno, jodete, nena —me respondió.

Pero después me encontré escribiéndole esto a mi abuelo, que en el medio de mi concentración se apareció para decirme:

—¿Hasta cuándo me vas a dejar acá? ¿Acaso no te das cuenta de que siempre estoy con vos?

Desde ese día, nunca más paré de escribir. Quiero sacar a mi abuelo de acá. Voy a salir de acá. ¡Voy a sacarte, abuelo! (Beti, 9 de mayo de 2020)

Esta insistencia de Beti por invitar a escribir y armar comunidad de escritura y aprendizaje, por “armar rancho” con la palabra, guarda relación con aquello que sostiene Liliana Cabrera en una entrevista realizada por Julieta Sbdar y Juan Pablo Parchuc (2020):

(...) de hecho a veces la gente se queda sorprendida, pero yo creo que encontré gran parte de lo que considero hoy como feminista, adentro del penal. Y digo adentro del penal porque muchas veces pasaban cosas con nosotras para las cuales no teníamos nombre. Había pequeñas cosas que yo decía “¿y esto que pasa entre nosotras qué es?”. Y de repente lees a Raquel Gutiérrez Aguilar y ella habla del entre-mujeres, y yo digo “ah, era eso lo que pasaba entre nosotras”. Una manifestación pacífica, o esto de vivir en un rancho, de estar juntas las 24 horas, o que de repente hubiera algún problema con alguna y estuviéramos todas ahí... esa complicidad que se da, esto de entenderse con solo mirarse y que también tiene que ver con esto que pasa en los talleres de afuera. No solamente porque muchas nos conocemos de adentro, sino porque se crea otra cosa. Y yo creo que pasó eso, muchas de las cosas que yo vivía para mí no tenían nombre, y a partir de la lectura de otrxs autorxs, de diferentes cosas y de la charla con compañeras fueron adquiriendo otro sentido. “Ah, esto que me pasó a mí, una presa común en Ezeiza, le pasó también a una presa política en Bolivia (Sbdar y Parchuc, 2020, p. 233-134).

En línea con lo anterior, sostengo y reivindico la capacidad de la palabra para armar trama, recuperar saberes del encierro y diseñar estrategias de organización

y prácticas de cuidado.

Estos espacios de exploración de la palabra que pongo a disposición en este trabajo, me permiten profundizar en la línea de indagación biográfica y narrativa, escuchar lo que hace sentido en nuestros territorios pedagógicos de intervención, movilizar y alojar otras discusiones propias del contexto donde radica mi práctica de docencia, extensión e investigación.

Estos espacios y materiales que se fundamentan en la construcción colectiva, en el acompañaje, y el “segundeo”, que repiensen y tiñen la escritura de estos ejes y discusiones, resultan centrales a la hora de realizar trabajo de indagación narrativa, que siempre es colaborativo. Sobre todo, en ámbitos y con grupos sociales marcados por la violencia, para comprenderlos y presentarlos no como meros receptores pasivos de políticas, normas y acciones, sino también como sujetos o espacios políticos que resisten, se organizan y crean, en un contexto fuertemente restrictivo, sus propias agencias, sus modos hacer, de vincularse, y reinventar las experiencias vividas.

Son espacios de aprendizaje colectivo que dan marco a nuestras indagaciones, con un fuerte posicionamiento epistémico y político que implica entre otras cosas, la transición de la posición arrogante y falaz del “dar voz” a los sujetos, al gesto generoso y desafiante de invitar a escribir y dar a leer.

Por último, en la ilustración que acompaña estas palabras finales, vemos un patio de cárcel y unas sillas vacías. Su autora está detenida en el CPF IV y su dibujo producido en contexto de pandemia pone en escena la falta, la imposibilidad, el incumplimiento del derecho a la educación. Esas sillas y ese patio nos cobijan y se transforma en aula del centro universitario los días de sol. En este contexto fue muy difícil sostener las actividades de extensión universitaria, aunque logramos junto con lxs estudiantes dar la batalla y construir otros modos de aula, como luciérnaga que titila y se expande en espacios donde prima la oscuridad (Bustelo, Charaf, Rubin, 2021). Esta ilustración es un relato de la ausencia, pero también, del movimiento pedagógico que trae consigo el arte y la palabra, de los procesos de autogestión y organización colectiva, que logran de a poco y con prepotencia de acción, que las sillas vuelven a ocuparse.

Ellas pueden crear el relato de la cárcel a través del arte y la escritura porque entraron en contacto con saberes y experiencias que las enriquecieron. Me convoca puntualmente buscar esas huellas pedagógicas en las escrituras, las que marcan aprendizajes y construyen saber. Sus escrituras, sus manifestaciones culturales, son un mapa que señaliza el territorio, que designa lo importante, orienta nuestros proyectos político-pedagógicos, y marca el rumbo de lo que es imprescindible escuchar y mover.

Notas

¹ CONICET/ Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Argentina. Doctora en Ciencias de la Educación (UBA) y Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria post-doctoral de CONICET. Pertenece al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/FFyL/UBA). Coordinadora pedagógica y docente del Programa de Extensión en Cárceles (PEC/FFyL/UBA). Integra como investigadora formada el 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. Miembro del comité organizador del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. Tutora del Programa Específico de Doctorado “Investigación Narrativa y (Auto) biográfica en Educación” de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

² Para conocer más sobre el Programa de Extensión en Cárceles: <http://seube.filo.uba.ar/programa-de-extensi%C3%B3n-en-c%C3%A1rceles>

³ El Programa UBAXXII nació el 17 de diciembre de 1985, tras la firma del convenio marco entre la Universidad de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Federal, mediante el cual se estableció la posibilidad de que las personas detenidas en establecimientos federales pudieran iniciar o completar sus estudios universitarios. En la actualidad, participan del programa seis unidades académicas: Derecho, Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas y Naturales, Psicología y Filosofía y Letras, además del Ciclo Básico Común (CBC). Estas facultades dictan, de manera presencial, ocho carreras de grado y coordinan diversas actividades de investigación y extensión, en centros universitarios y espacios educativos dentro de unidades y complejos penitenciarios federales, ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la localidad de Ezeiza. Tuvo también su paso por tres unidades de Marcos Paz, y por la Cárcel de Caseros, antes de su demolición.

⁴ Se trata del proyecto de investigación UBACyT “Escribir en la cárcel: teoría, marcos y acciones”, aprobado como parte de la Programación Científica 2016 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBA), y su continuidad: “Escribir en la cárcel: intervenciones con la literatura y otras formas de arte y organización”, correspondiente a la Programación Científica 2018 y actualmente en curso. Mi línea de investigación postdoctoral se inscribe en este proyecto UBACyT.

⁵ Liliana Cabrera es poeta, fotógrafa y docente. Comenzó a escribir poesía en el taller de la organización social YoNoFui dictado por María Medrano en la Unidad 31 del penal de Ezeiza. Asistió al taller durante ocho años y publicó tres libros: Obligado Tic Tac (2010), Bancame y punto (2011) y Tu nombre escrito en tinta china (2012). Fundó Bancame y punto, la primera editorial cartonera en un penal de mujeres. Actualmente integra el Colectivo Editorial Tinta Revuelta, es community manager de las redes de YoNoFui y docente del mismo taller de poesía de la Unidad 31 en el que se formó.

⁶ El manifiesto está en elaboración y es producto de una dinámica del taller “Relatos de segunda”. Será la introducción de la publicación prevista para finales de este segundo cuatrimestre de 2021. Todas las personas que participan del taller estuvieron de acuerdo en que se publique el manifiesto en el presente trabajo. Será también puesto en escena antes de su publicación, en un panel del VIII Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel, que organiza el Departamento de Letras y el Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad

de Filosofía y Letras de la UBA. Las redes sociales del evento son: Facebook e Instagram @escrituraenlacarcel y Twitter @escrituracarcel.

Referencias bibliográficas

Arbuet Osuna, C. (2020). Esbozos para un feminismo antipunitivista. *Revista Las torres de luca*. 9-17. p. 103-137

Anzaldúa, G. (1988). *Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas en Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los EE.UU.* San Francisco, Estados Unidos, ISM Press.

Araceli. (6 de agosto de 2020). Carta con lengua de fuego. Taller Colectivo de Edición. <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2020/08/06/carta-con-lengua-de-fuego/>

Araceli. (2 de julio de 2020). Sillas vacías. Taller Colectivo de Edición. <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2020/07/02/dossier-sobre-educacion/>

Beti. (9 de mayo de 2020). #NiEnPedo!. Taller Colectivo de Edición. Facebook. <https://www.facebook.com/TallerColectivoEdicion/posts/1606903489486332>

Beti [tallercolectivoedicion] (16 de septiembre de 2020), "Asco la cárcel" [imagen de Instagram]. https://www.instagram.com/p/CFNO_-DAQ_s.

Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. Tesis de doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Bustelo, C. (2020). Escenas de la ESI con mujeres cis y trans presas: cuidarnos, organizarnos, sobrevivir. *Praxis educativa*, 3(24). pp. 1-14. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4846/pdf>

Bustelo, C. (2021). Experiencias de formación y producción cultural en cárceles de Argentina: una reflexión sobre el Programa de Extensión en Cárceles. *Revista Educação Unisinos*, núm. 25, pp. 1-19. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/20981>

Bustelo, C.; Charaf, S.; Rubin, M.J. (2021). Aulas que titilan: la experiencia del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. En *Deshacer la cárcel. Experiencias y necesidades pedagógicas con personas privadas de libertad*. Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Universidad Nacional Autónoma de México. En prensa.

Colin, Huizar, A. (2020). Etnografiar, colaborar y politizar. Notas metodológicas a partir de una experiencia de investigación comprometida. En *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. editado por Aurora Álvarez Veinguer, Alberto Arribas Lozano y Gunther Dietz. CABA: CLACSO; Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación ; Agencia Estatal de Investigación.

Didi-Huberman, G. (2017 [2009]), *Supervivencia de las luciérnagas*, trad. Juan Calatrava, Madrid, Abada.

Eugenia. [@TallerColectivoEdicion]. (23 de octubre de 2020). Nos paramos de manos con las palabras. [Imágenes adjuntas] [Publicación de estado]. Instagram. <https://www.instagram>.

[com/tv/CGsu8HxAaoe/?utm_medium=copy_link](https://www.pagina12.com.ar/tv/CGsu8HxAaoe/?utm_medium=copy_link)

Giorigi, G. (2020). Neoliberalismo, pandemias y las éticas del cuidado. Revista Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/253987-neoliberalismo-pandemias-y-las-eticas-del-cuidado>.

Parchuc, J. P. (2020). Contar para descontar: tiempo y espacio de la ley en textos escritos en la cárcel en Parchuc, J. P., Bustelo, C., Ichaso, I., Charaf, S., García, Y., Rubin, M. J., Molina, M. L., Moris, J. P., Gareffi, F., Camarda, A. Sbdar, J. Adur, L. *Escribir en la cárcel Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* (pp. 207-228). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/escribir-en-la-cárcel>.

Parchuc, J.P.. (2021). "Cárcel y escritura". En Alanis, Mario et al. *Prácticas educativas y culturales en cárceles. Adaptaciones, intervenciones y consecuencias en tiempos de covid*. Córdoba, Tinta Libre. En prensa.

Pérez M. y Bisutti C. (2021). Investigar en contextos de encierro. Notas sobre privilegio, lugar de enunciación y violencia estructural. Revista Runa. 42-1. p 227-245. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/download/8510/8978?inline=1#B26>

Rubin, M.J.(2021). Todos los encierros, el encierro. Entrevista a Cynthia Bustelo (coordinadora pedagógica del Programa de Extensión en Cárceles, SEUBE, FFyL, UBA). 55. p.280-287. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/9880>

Sbdar, J. Y parchuc, JP. (2020). Adentro del penal pasaban cosas para las cuales no teníamos nombre. Entrevista a Liliana Cabrera. En Parchuc, J. P., Bustelo, C., Ichaso, I., Charaf, S., García, Y., Rubin, M. J., Molina, M. L., Moris, J. P., Gareffi, F., Camarda, A. Sbdar, J. Adur, L. *Escribir en la cárcel Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. pp. 231-242. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/escribir-en-la-cárcel>

Suárez, D. Y Dávila, P. (2009). Más allá del oficio, relatos docentes de la formación profesional. En Monezuelas Pablo et.al. *Aulas y andamios* editora.

Tranier, J., Bazán, S., Porta, L. , Di franco, M. G. (2020). Concatenaciones fronteras: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. Praxis Educativa. 24 (2). 1-18. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4812>

Umpierrez, A. Chiponi, M. y rubin, M. J. (2020). Newsletter N°43: Dossier especial. El encierro en el encierro. Reflexiones e informes iniciales sobre cárcel, universidad y prácticas políticas en contexto de pandemia. <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/277-newsletter/n-43/4020-newsletter-n-43-el-encierro-en-el-encierro-reflexiones-e-informes-iniciales-sobre-carcel-universidad-y-practicas-politicas-en-contexto-de-covid-19>

YoNoFui y CELS. (2020). Castigo a domicilio, la vida de mujeres presas en sus casas. <https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2021/03/Castigo-a-domicilio-Web.pdf>

Zelco, D. [Canal Filo UBA] (7 de octubre de 2020). Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro [Archivo de video]. Youtube. https://www.com/watch?v=o_Poq4p1oWM

Fontes de informações, Registros investigativos e Modos de produção de conhecimentos: uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões¹

Fuentes de información, registros de investigación y modos de producción de conocimiento: una comprensión de la investigación narrativa articulada en tres dimensiones

Information Sources, Research Accounts and Knowledge Production: Understanding Narrative Research in Three Dimensions

Guilherme Do Val Toledo Prado²

Rosaura Angelica Soligo³

Vanessa França Simas⁴

Resumo

O texto apresenta uma discussão teórico-metodológica sobre um tipo específico de pesquisa narrativa que pressupõe a narrativa em três dimensões articuladas: nas fontes de dados, no modo de produzir conhecimento e no registro do texto investigativo. Nessa abordagem, os dados derivam de narrativas escritas pelo grupo de sujeitos e do registro narrativo produzido pelo pesquisador desde que a investigação tem início. A contribuição do presente texto diz respeito à problematização desse papel do registro, constitutivo e articulador das outras duas dimensões, pois a narrativa contínua do pesquisador é, ao mesmo tempo, um modo de documentar a pesquisa, subsidiar a produção de dados e produzir conhecimento no âmbito da temática investigada.

Palavras-chave: narrativa; pesquisa narrativa; metodologia de pesquisa.

Resumen

El texto presenta una discusión teórico-metodológica sobre un tipo específico de investigación narrativa que presupone la narrativa en tres dimensiones articuladas: en las fuentes de datos, en la forma de producir conocimiento y en el registro del texto investigativo. En este enfoque, los datos derivan de las narrativas escritas por el grupo de sujetos y del registro narrativo producido por el investigador desde el inicio de la investigación. El aporte de este texto se refiere a la problematización de este rol de registro, constitutivo y articulador de las otras dos dimensiones, ya que la narrativa continua del investigador es, al mismo tiempo, una forma de documentar la

investigación, subsidiar la producción de datos y producir conocimiento en el alcance del tema investigado.

Palabras clave: narrativa; investigación narrativa; metodología de investigación

Summary

The text presents a theoretical-methodological discussion about a specific type of narrative research that presupposes the narrative in three articulated dimensions: in the data sources, in the way of producing knowledge and in the account of the research report. In this approach, data derive from narratives written by the group of subjects and from the narrative report produced by the researcher since the beginning of the research process. The text problematizes this role of registration, which articulates the other two dimensions since the researcher's continuous narrative is, at the same time, a way of documenting the research, subsidizing the production of data and producing knowledge in the scope of the investigated theme.

Keywords: Narrative; Narrative Inquiry; Research Methodology

Fecha de Recepción: 31/08/2021
Primera Evaluación: 19/10/2021
Segunda Evaluación: 22/10/2021
Fecha de Aceptación: 28/10/2021

Introdução

O propósito deste texto é apresentar algumas questões teórico-metodológicas sobre um tipo específico de metodologia de pesquisa narrativa em educação, em diálogo com aportes do Círculo de Bakhtin, desenvolvido por seus autores, em que há uma articulação intencional entre fontes de dados, produção de conhecimento do pesquisador e registro escrito da investigação, tendo este uma função constitutiva na pesquisa.

Embora na literatura disponível se encontrem autores que, em seus trabalhos, utilizam a narrativa como fonte de dados, como método de análise ou como registro final da investigação, o que aqui está sendo chamado de pesquisa narrativa é a abordagem metodológica defendida inicialmente pelos canadenses Michael Connelly e Jean Clandinin e, pelos espanhóis Antonio Bolívar, Jesús Domingo, Manuel Fernández e outros que se alinham aos mesmos pressupostos.

A nosso ver, duas obras de Clandinin e Connelly são fundamentais para entender as características da pesquisa narrativa: o ensaio *Relatos de Experiência e Investigação Narrativa*, publicado em *Dejame que te cuente – Ensayos sobre Narrativa y Educación* (LARROSA, ARNAUS, FERRER, LARA, CONNELLY, CLANDININ e GREENE, 1995) e o livro *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research* (CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael: 2000)¹. Nas duas publicações os autores explicitam como a pesquisa narrativa acontece, em vez de caracterizá-la, linearmente, a partir de definições.

Dizem eles, na primeira delas:

Entendemos que a narrativa é tanto o *fenômeno* que se investiga como o *método* da investigação. Narrativa é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência a ser estudada, e é também o nome do modelo de investigação a ser utilizado para seu estudo. (1995, p. 12)

A narrativa está situada em uma matriz de pesquisa qualitativa, posto que está baseada na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação. (1995, p. 16)

Diversos métodos de coleta de dados são possíveis, já que o pesquisador e o participante trabalham juntos em uma relação de colaboração. Os dados podem ser coletados em registros sobre a experiência compartilhada; anotações em diários; transcrições de entrevistas; observações de outras pessoas; situações de narrar experiências, escrever cartas, produzir escritos autobiográficos; em documentos (planejamento de aulas, por exemplo), materiais escritos, como normas e regulamentos; ou através de princípios, imagens, metáforas e filosofias pessoais. (1995, p.23)

Tal como outros métodos qualitativos, a pesquisa narrativa se pauta em critérios distintos de validade, confiabilidade e generalização. É importante, portanto, não tentar incluir a linguagem dos critérios da pesquisa narrativa na linguagem criada por outras abordagens. Temos identificado a clareza, a verossimilhança e a transferibilidade como critérios possíveis. (...) Mas cada investigador deve buscar e defender os critérios que melhor se ajustam ao seu trabalho (1995, p. 32)

Na segunda obra, afirmam:

Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. (2011, p. 40)

Os termos que optamos por usar em nossas pesquisas derivam da visão de Dewey da experiência – especificamente: situação, continuidade e interação. (...) Definido esse sentido do lugar fundacional de Dewey em nossa concepção sobre pesquisa narrativa, nossos termos são: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). (...) Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por esse espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares. (2011, p. 84, 85)

Pesquisadores que desenvolvem investigação narrativa são sempre constituídos em torno de uma curiosidade particular (...), de um problema ou questão de pesquisa. (...) Mas a pesquisa narrativa carrega muito mais um senso de busca, de um “re-buscar” ou um buscar novamente. A pesquisa narrativa relaciona-se mais com o senso de reformulação contínua em nossa investigação e isso está muito além de tentar apenas definir um problema e uma solução. (2011, p. 169)

Consideramos importante citar literalmente os autores dessa forma a fim de destacar algumas características centrais da pesquisa narrativa a partir de seu modo de enunciar-las no próprio relato de como acontece, para que se evidencie, em que aspecto nossa abordagem se assemelha e se diferencia.

Apoiados no pressuposto de Dewey, de que a experiência é contínua (uma pressupõe a outra, subsequente) e interativa (é tanto individual como social), e na compreensão de que há uma marca fortemente narrativa no pensamento e na experiência, Clandinin e Connelly (2011) criaram a metáfora de espaço tridimensional da investigação narrativa, em que as dimensões são a temporalidade, a relação individual-social e o lugar, cabendo ao pesquisador se deslocar nestes movimentos:

retrospectivamente e prospectivamente; introspectivamente e extrospectivamente; e contextualizadamente, isto é, situado em um dado lugar. Ao se mover entre passado, presente e futuro, entre individual e social, no contexto em que se dá a pesquisa, é possível perceber aspectos da experiência que não seriam observáveis se não houvesse esses deslocamentos durante o processo.

A narrativa figura, nesse caso, como fonte de dados, método e também uso formativo que dela se pode fazer (CONNELLY, CLANDININ, 1995).

Embora alinhados com a mesma perspectiva metodológica de investigação narrativa, os autores espanhóis – Bolívar, Domingo, Fernández – optaram pela denominação investigação biográfico-narrativa e explicam que:

Aquí hablamos de investigación biográfico-narrativa (lo que los alemanes llaman pädagogische biographieforschung, los franceses l'approche biographique, los anglosajones biographical research o narrative inquiry) y no de método biográfico-narrativo, porque (...) entendemos que actualmente, más que una estrategia metodológica (como, por ejemplo, la entrevista biográfica), ha llegado a ser un enfoque propio o perspectiva específica. (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001: p. 54)

Não se verificam diferenças substanciais na produção dos autores canadenses e espanhóis, a despeito da variação no nome, e a afirmação acima parece um reconhecimento das semelhanças.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) defendem que a investigação biográfico-narrativa é uma metodologia específica de recolha e análises de dados, na qual os sujeitos contam histórias sobre acontecimentos e ações de suas vidas e os pesquisadores realizam uma análise com interpretações possíveis para esses acontecimentos. Afirmam que são duas as possibilidades de tratamento dos dados: uma é por meio da análise de narrativas e outra, da análise narrativa. A primeira tende, em geral, a um tratamento paradigmático, taxonômico, categorial dos dados narrativos, em busca de generalizações a partir do grupo estudado. Já a segunda se constrói a partir de casos particulares e motiva uma narrativa produzida em diálogo com os dados, evidenciando elementos peculiares que configuram uma história – isto é, a análise não resulta em generalizações, mas sim em uma nova narrativa considerando os dados. O desafio do pesquisador, no caso da análise narrativa, é configurar os elementos trazidos pelos dados em uma história que os unifique e lhes dê sentido: “Él análisis requiere que el investigador desarolle una trama o argumento que le permita unir los elementos temporal o tematicamente, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo” (Bolívar, Domingo E Fernández, 2001, p. 110). Bolívar acrescenta que pode-se combinar as duas formas de análise: “como investigación educativa, debe tener conjuntamente un formato de argumentación narrativa y apoyarse – con algún grado de sistematicidad – en datos”. (2002, p. 56)

A grande aproximação metodológica e epistemológica que temos com esses autores, que são nossas referências principais no campo da investigação narrativa, e a necessidade de explicitar como procedemos, considerando que as peculiaridades em relação ao que eles defendem, resultaram na caracterização que faremos a seguir.

A pesquisa narrativa em três dimensões articuladas pela escrita no percurso investigativo

A abordagem de pesquisa narrativa que desenvolvemos coincide com a perspectiva teórico-metodológica anteriormente exposta, mas apresenta características que configuram um diferencial importante relacionado especialmente à função do registro escrito. O registro – e neste texto, a tese – é uma narrativa escrita progressivamente no percurso da pesquisa, que se constitui em fonte de dados, tão importante quanto as demais fontes, e em dispositivo privilegiado de produção de conhecimentos. Ele tem, portanto, uma função constitutiva no interior da pesquisa, uma vez que a produção escrita, a produção de dados e a produção de conhecimentos se inter-relacionam, razão de afirmarmos que a metodologia narrativa de pesquisa em educação por nós defendida promove a articulação intencional dessas três dimensões, todas narrativas. Realizada no “durante” do trabalho de pesquisa, a escrita da tese se configura em um modo de investigar-narrando e narrar-investigando (Prado, Simas, 2014).

Não existe, portanto, este momento de tensão a que Clandinin e Connelly se referem:

O momento de começar a escrever um texto de pesquisa é um momento cheio de tensão. Uma delas é a tensão associada com o deixar o campo e imaginar o que fazer com o conjunto de textos de campo. (...) Considerando a noção de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, o escritor tenta compor um texto olhando retrospectivamente e prospectivamente, introspectiva e extrospectivamente, situando a experiência dentro de um lugar. (2011, p. 186)

Tal como desenvolvemos o processo investigativo, não vivemos essa experiência de deixar o campo, após a obtenção dos dados, para começar a escrever. A composição do texto pelo pesquisador – a partir de seu olhar retrospectivo e prospectivo, introspectivo e extrospectivo, e também contextualizado – acontece logo de início e ao longo da pesquisa, narrativamente, e não após “deixar o campo”.

A opção por chamar de dimensões os três “lugares” da pesquisa – fontes de dados, registro do texto e modo de produção de conhecimento – requer aqui uma explicação. Tal como dito anteriormente, Clandinin e Connelly (2011) criaram a metáfora de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, em que as dimensões são a temporalidade, a relação individual-social e o lugar, para evidenciar a necessidade de o pesquisador se deslocar sempre nesses três movimentos. Entretanto, essas dimensões que

caracterizam a pesquisa narrativa – e, portanto, também os nossos trabalhos – não são as mesmas a que nos referimos quando dizemos “pesquisa narrativa em três dimensões”. Foi o fato de a palavra dimensão ser a mais pertinente para nomear os três lugares de narrativa na abordagem que desenvolvemos que justificou o seu uso. A rigor, poderíamos dizer que, nesse caso, são seis as dimensões, em dois níveis distintos: movimentos do pesquisador, a que Clandinin e Connelly se referem, e lugares articulados de narrativa, a que nos referimos.

Destacamos a seguir alguns exemplos de como aconteceram essas relações entre as dimensões narrativas nas pesquisas de doutorado das duas autoras deste artigo.

No primeiro caso, a pesquisadora desempenhava três papéis simultâneos: de narradora da pesquisa em curso, de membro do grupo de (24) sujeitos e de escritora da tese. Nesse contexto, aconteciam, portanto, três tipos de escritas em paralelo, concomitantes: a narrativa do percurso, as narrativas reflexivas em resposta às solicitações de depoimentos feitas ao grupo de sujeitos e a narrativa autobiográfica sobre o seu processo formativo (a que chamamos memorial de formação da pesquisa). Como o tema de sua tese é a experiência de escrita no espaço virtual e a questão da pesquisa era em que circunstâncias a comunicação escrita que acontece no espaço virtual se constitui em experiência formativa, ainda que materialmente separadas, os três tipos de produção se relacionavam o tempo todo, especialmente porque o que estava em perspectiva era o papel formativo da escrita.

A seguir, um fragmento do memorial de formação (Prado e Soligo, 2007; Passeggi, 2008) da pesquisadora, em que ela diz dessa potência formativa que constitui o ato de escrever – e, a rigor, é irrelevante se estava escrevendo no espaço virtual de um blog, como era o caso.

Ao escrever, fiquei um tanto atônita com essa tomada de consciência das marcas de Paulo Freire em quem sou, que eram até então inalcançáveis para mim... Embora teoricamente admitimos que é assim mesmo, que nem sempre compreendemos porque pensamos ou sentimos ou agimos desta ou daquela forma, embora saibamos que há em nós um território nebuloso e movediço a que se achou por bem chamar de inconsciente – tão misterioso que nem espaço físico ocupa –, na hora em que somos iluminados por essa consciência irreversível, produzida no exercício da escrita, é bem estranho. Fica uma sensação meio desagradável de que somos muito pouco esclarecidos em relação a nós mesmos... E, ao mesmo tempo, fica também uma sensação agradável de que, se tivermos desejo e empenho, escrever é um modo de adentrar a nebulosa, algo parecido com uma convicção íntima de que, se tudo nos faltar, a escrita estará sempre ali, a nosso dispor e a nosso favor. (Soligo, 2015, p. 192)

Como se pode depreender, esse texto acaba sendo, ao mesmo tempo, fonte de

dados para a pesquisa, parte do registro da tese e dispositivo privilegiado de produção de conhecimento da pesquisadora sobre o tema de seu trabalho.

O mesmo ocorre neste caso:

Quanto ao convívio com os que miram os acontecidos e os acontecimentos da vida por outras lentes, priorizei refletir sobre aqueles com os quais compartilhei/compartilho uma convivência intencional.

As diferenças de compreensão a que aqui me refiro não são as grandiosas e excludentes, que dizem respeito a temas que envolvem valores mais profundos, como contra ou a favor da pena de morte, contra ou a favor da qualidade de vida para todos, contra ou a favor do preconceito, contra ou a favor da ética nas relações públicas e privadas... Esse tipo de diferença dificilmente permitirá um diálogo real, no máximo um debate, em geral inútil, com o intuito de levar o outro a mudar de posição, pelo exercício de convencimento.

Refiro-me às diferenças que, sob certas circunstâncias, permitem um diálogo de verdade. Ou seja, comportam uma conversa produtiva em que cada um expõe e procura entender o ponto de vista do outro fraternalmente, com respeito e interesse genuíno. Isso só é possível quando as visões de mundo e opiniões diferem, mas não se constituem em divergência radical. E, para ter escuta real, para poder acolher a fala e as ideias do outro, quando não coincidentes com as nossas, é preciso ter gosto estético pelo diálogo, desprendimento de si e afeto sincero. Isso quando a intenção é conhecer – e não combater – o seu pensamento, do qual a fala é somente a dimensão audível.

A questão é que, por não conseguirem silenciar sua própria opinião para ouvir a do outro, mesmo estimando-o verdadeiramente, há pessoas que não exercitam a escuta “real”, especialmente quando as ideias não convergem – sim, porque ouvir opiniões complementares às próprias é fácil e é de se esperar que nesse caso haja interesse real em saber o que o outro pensa. A impossibilidade de escuta ativa, nesse caso, faz com que, por vezes, a postura seja até de uma elegância polida de “deixar o outro falar”, mas, enquanto isso, a atitude não é um escutar de fato, mas sim um esperar a vez de tomar ou retomar a palavra. Esse tipo de suposta comunicação – um simulacro malsucedido, na realidade – tende a funcionar como uma sucessão de monólogos em turnos. Portanto, apenas o afeto não basta: o compromisso ideológico e o amor pelo diálogo mais a capacidade de atenção concreta são também essenciais. (Soligo, 2015, p. 198)

Esse texto é um fragmento do registro da produção de conhecimento sobre certas peculiaridades da interlocução entre as pessoas, que – embora não diga respeito especificamente aos sujeitos da pesquisa – aconteceu a partir da reflexão da

pesquisadora sobre o estilo de escrita de alguns deles, e dela própria, que certamente se potencializou pelo fato da escrita favorecer a elaboração teórica sobre o que se está produzindo. Além disso, é também fonte de dados, visto que estes foram organizados em dois blocos temáticos, para análise, de algum modo relacionados a essa reflexão, a saber: Formas e movimentos de interlocução e Formas e movimentos de manifestação da subjetividade.

No trecho abaixo, ao teorizar a abordagem metodológica, a pesquisadora explicita as relações entre as dimensões da pesquisa e a natureza constitutiva do registro escrito:

Para que fique mais claro o sentido de o texto escrito ser fonte permanente de dados, eis alguns exemplos.

Enquanto eu escrevia o memorial de formação, o que aconteceu aos poucos durante o período de mais de um ano, foram muitos os momentos em que a reflexão sobre o meu próprio processo de aprendizagem indicou pistas sobre o que, das informações disponíveis nos depoimentos dos sujeitos, seria interessante considerar como dados. Também a produção do mapeamento provisório dos conceitos foi um momento privilegiado de considerar possibilidades que até então não estavam postas, e o mesmo aconteceu ao longo desta narrativa da abordagem metodológica que, pode até não parecer, estendeu-se por vários meses.

Narrar “no durante” é, portanto, o espaçotempo de cruzamento entre modo de produzir conhecimento e registro. É a expressão de um movimento contínuo de ação-reflexão por escrito no entremeio da pesquisa, do começo ao fim. E é um modo de a narrativa, ao mesmo tempo, constituir-se como produto desse movimento e de produzi-lo. Dialeticamente. (Soligo, 2015, P. 82)

Também é possível notar como se dá esse processo de produção progressiva no “durante” da pesquisa, e o que esse narrar continuamente pode provocar, em trechos do registro da pesquisa de doutorado da outra pesquisadora.

Nesse caso, além de a pesquisa ser narrativa em três dimensões, há também uma característica autobiográfica, uma vez que a pesquisadora investigava a sua própria constituição como professora no início da docência. A pesquisadora se deslocava, portanto, por três lugares que se entreteciam: de autora da pesquisa, de sujeito da investigação e de escritora do registro da tese. Os dados eram provenientes de narrativas reflexivas escritas pela professora, durante o início da docência em um tempo anterior ao da pesquisa, e da interlocução que estabelecia, a partir dessas narrativas, com um grupo de parceiros críticos durante a investigação. Ademais, acontecimentos que rememorava ao narrar a investigação, por vezes, também vieram a se constituir como dados.

Ao narrar reflexivamente como foram os três primeiros anos de docência, em diálogo com o marco teórico escolhido, destacando os saberes constituídos junto às crianças, a pesquisadora vai tomando consciência não só de como se dava a construção desses saberes, mas também do quanto um ano de trabalho foi constituindo e construindo os anos seguintes:

Assim, as experiências com cada grupo de estudantes e o diálogo constante com eles e com os interlocutores possibilitaram que – a partir da experiência vivida, da reflexão na e sobre a ação (Schön, 2010), e da pesquisa sobre a própria prática – eu fosse construindo saberes. Esses saberes eram incorporados nas experiências seguintes e facilitavam a reflexão sobre outros aspectos da minha prática e das relações estabelecidas, uma vez que incorporando-os, sentia-me mais segura em alguns aspectos, e outros saberes surgiam. (Simas, 2016, p.160)

Era justamente o ato de registrar narrativamente a pesquisa, durante a sua realização, que possibilitava essa tomada de consciência e esse tipo de compreensão sobre o já vivido. O mesmo se evidencia também neste trecho:

Não somente para que se acompanhe a busca pela resposta da minha questão de pesquisa, mas também para que assim, ao escrever, eu vá construindo caminhos que me levem a diferentes compreensões do vivido e às respostas que eu procuro, é necessário narrar como está sendo o processo de produção dos dados. Afinal, não é somente por ter produzido as narrativas sobre a minha prática docente, partilhá-las e voltar a tudo isso que essa pesquisa ocorre, mas também, e principalmente, ao escrever esse registro, ao olhar novamente para as informações e ver o que agora – desse outro lugar em que estou – posso perceber e antes não percebia, ao construir novos sentidos, outras, compreensões para o vivido, e ao teorizá-lo.

A produção de saberes durante a pesquisa e o registro narrativo de como se dá esse processo acontecem de forma concomitante e, assim, vou ampliando a consciência em relação não apenas à professora iniciante que fui e à professora-pesquisadora que sou, mas também a pesquisadora que estou sendo. (Simas, 2016, p. 207)

A pesquisadora, assim, construía compreensões sobre o seu processo pessoal de produção de saberes e também sobre as contribuições trazidas pelos parceiros que aceitaram o desafio de serem seus interlocutores imediatos:

A partir do que a M. F. lembrou, passei a me movimentar no sentido de planejar a aula levando em conta não somente o grupo, mas cada uma das crianças. O que fazer em grupo, como agrupá-las em duplas, o que propor para cada criança.... Percebo agora que foi o conselho dessa professora que contribuiu para que essa parte da organização do trabalho pedagógico fosse

a todo momento pensada por mim e, ainda, que eu me avaliasse também a respeito de estar ou não conseguindo ser professora para o coletivo e para cada criança. (Simas, 2016, p. 233)

Como se pode notar, as compreensões acerca das questões de pesquisa não estavam reservadas para um momento específico, após a organização dos dados com vistas à compreensão, como geralmente ocorre, mas acontecia desde o início da escrita, a partir do princípio da investigação, e assim prosseguiu até o final do processo investigativo.

Escrever uma narrativa reflexiva contínua, sempre em diálogo com outras pessoas, possibilita certo distanciamento da experiência vivida e, enxergando-a de outro lugar, é possível ampliar a consciência do que acontece, de seus efeitos no processo de formação pessoal, da importância do outro na construção dos saberes da experiência.

Narrar o processo de pesquisa em curso, no “durante”, coloca o pesquisador num lugar exotópico, extralocalizado, isto é, localizado fora de seu *topoi* compreensivo, conforme proposto por Bakhtin (2010a3). O registro é, portanto, um dispositivo articulador das diferentes dimensões narrativas envolvidas e possibilita a construção de compreensões que vão se ampliando, a partir do lugar exotópico experimentado pelo pesquisador durante o seu percurso investigativo.

Efeitos produzidos pelo movimento de pesquisar-narrando

Essa abordagem metodológica de pesquisa narrativa em educação resulta em coerência estética entre as três dimensões da pesquisa, que, embora favorecida por serem narrativas, representa um desafio complexo.

Em toda pesquisa registrada narrativamente há sim uma tensão permanente entre o registro e o gênero discursivo acadêmico – que, no caso, é uma tese. Quando uma tese é escrita em forma de narrativa, o registro da pesquisa, em alguma medida, sofrerá as consequências por não ser produzido ao modo convencional, no qual predomina um discurso lógico-científico.

Para compreender melhor os efeitos decorrentes desse tensionamento, é importante considerar os tipos de pensamento que se realizam nos discursos manifestos nos textos escritos.

Bruner (2002) argumenta que temos dois modos distintos e complementares de pensamento: narrativo e lógico-científico (ou paradigmático). São modos diferentes de pensar, com implicações na forma de nos relacionarmos com a experiência vivida e, também, de organizarmos o discurso e o texto que lhe dá materialidade.

O autor afirma que:

O modo paradigmático se apoia em argumentos lógicos e funciona como uma tentativa de preencher o ideal de um sistema formal de descrição e explicação, que lança mão de procedimentos de caracterização ou conceitualização e das operações pelas quais as categorias são estabelecidas, instanciadas e relacionadas umas às outras para formar um sistema (...) A *grosso modo*, busca causas genéricas, suas definições, e faz uso de procedimentos para assegurar a referência comprovável e testar a veracidade empírica. Sua linguagem é regulada por necessidades de consistência e de não contradição. Seu domínio é definido não apenas por elementos observáveis aos quais suas afirmações básicas se referem, mas também pelo conjunto de mundos possíveis que podem ser gerados logicamente e testados contra os elementos observáveis – ou seja, é conduzido por hipóteses fundamentadas. (...) Busca transcender o particular, cada vez mais em direção à abstração, e no final renuncia, por princípio, a qualquer valor explicativo que diga respeito ao particular. Há uma insensibilidade na lógica: vai-se até onde nossas premissas e conclusões e observações nos levam, deixando-se de lado alguns enganos a que até mesmo os lógicos estão propensos. (pp.13-14).

Esse é o modo de pensamento que comanda o discurso acadêmico, os gêneros que são porta-vozes do tipo de discurso predominante na academia e as formas textuais de registro das pesquisas. Quando o pesquisador transgride as convenções e escreve narrativamente o registro, acaba por subverter, em alguma medida, não só a forma de apresentar o texto final, mas também o discurso predominante, os modos de se relacionar com a realidade que é objeto de sua análise e com sua própria experiência. Isso porque registrar narrativamente uma tese pressupõe “pensar de outro modo”.

Segundo Bruner (2002),

O modo narrativo de pensamento tem como enfoque ações e intenções humanas ou similares às humanas, bem como vicissitudes e consequências que marcam o seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço. (...) A história tem que construir dois panoramas simultaneamente. Um é o panorama da ação, onde os constituintes são os argumentos da ação: agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento, algo que corresponde a uma “gramática da história”. O outro é o panorama da consciência: o que os envolvidos na ação sabem, pensam ou sentem ou não sabem, não pensam ou não sentem. Os dois panoramas são essenciais e distintos.

Citando Paul Ricoeur, afirma que a narrativa é construída sobre a preocupação com a condição humana: as histórias atingem desenlaces cômicos, tristes ou absurdos, enquanto que os argumentos teóricos são

simplesmente conclusivos ou inconclusivos (pp.14-15).

O panorama da consciência é o que nos interessa especialmente, isto é, o que o pesquisador sabe, pensa e sente e o que não sabe, não pensa e não sente em relação ao que faz. Entendemos que o modo narrativo de pensamento é não só mais potente, mas, também, o que permite essa perspectiva autoral e a coerência estética entre as três dimensões narrativas da pesquisa. O desafio será então garantir os elementos imprescindíveis a um texto acadêmico, que é historicamente relacionados ao modo paradigmático de pensamento, porém concebidos a partir de um modo narrativo de pensar, agir e registrar a experiência.

Quando manifestos verbalmente, os dois modos de pensamento podem ser convincentes, mas com enfoques bem distintos: o lógico-científico porque se apóia em provas empíricas, proposições, uso de categorias e conceitos, relações de causalidade, consistência teórica comprovada e generalizações em busca de uma verdade universal; o narrativo porque apresenta condições prováveis entre eventos, transgredir a consistência racional, caracteriza-se pela busca de singularidades e de uma coerência verossímil.

Sendo assim, registrar narrativamente a pesquisa significa produzir um texto com características “antagônicas” ao tipo de pensamento e de discurso lógico-científico que se manifesta nos registros canônicos, compostos de introdução, objetivos, justificativa, problema, metodologia, análise de dados, discussão e conclusão, que comumente compõem o gênero do discurso acadêmico. O registro narrativo da investigação é um procedimento exigente que requer do autor um cuidado pouco usual de sua produção, uma vez que, inovando na forma do texto, terá de redobrar a atenção ao conteúdo e às características do gênero do discurso para que não se perca de vista o fundamental: em se tratando de pesquisa acadêmica, a exigência institucional é de produção de uma tese, uma dissertação, uma monografia, um relatório científico que faz parte de uma determinada esfera discursiva (Bakhtin, 2003) comunicacional.

Além dessa circunstância comunicativa peculiar, o registro narrativo em primeira pessoa do singular tem outra especificidade que tende a ampliar a complexidade da escrita: a implicação do autor da pesquisa e do escritor do texto com o que é tema de sua produção nos dois casos. Quando é assim, o pesquisador acaba por desempenhar o papel de sujeito em três perspectivas: autor, escritor e personagem da narrativa.

Nesse contexto, colocar-se em um lugar exotópico (Bakhtin, 2010a) torna-se imperativo para o pesquisador, pois é esse deslocamento que poderá fazer com que um sujeito implicado, entranhado na experiência da pesquisa e da escrita de uma narrativa sobre ela, tome distância para o necessário “estranhamento” em relação ao vivido que um processo investigativo requer.

Escrever uma narrativa reflexiva sobre a experiência vivida enquanto ela acontece – no “durante”, como propomos – favorece esse movimento, uma vez que a reflexão por escrito potencializa o deslocamento do pesquisador para outras perspectivas, para outros lugares de análise, para outros horizontes de possibilidades (Bakhtin, 2003), ampliando sua consciência, sua compreensão, sua capacidade de construir novos sentidos, (quiza transformar o real) e produzir conhecimentos na/pela experiência, não só de pesquisar e narrar, mas também de arriscar inéditos-viáveis, como proposto por Freire (1987).

Ao olhar o vivido “de outro lugar”, fazemos do eu um *outro de si próprio*, conforme nos ensina Bakhtin (2010). O movimento é continuamente de ação-reflexão-ação⁵ e acontece em um processo no qual a narrativa escrita se constrói a partir da reflexão sobre as ações da pesquisa em curso.. Ainda que refletir e narrar não sejam capacidades que dependem diretamente da expressão verbal, pela escrita ou pela fala, podendo acontecer apenas em pensamento – ainda mais se considerarmos que o pensamento tem uma forma predominantemente narrativa – entendemos que a narrativa reflexiva por escrito é um dispositivo privilegiado para organizar os pensamentos já construídos ou em processo, que favorece o deslocamento no espaço tridimensional a que Clandinin e Connelly (2011) se referem –tempo, individual-social e contexto– se constituindo em plataforma de lançamento a níveis cada vez mais refinados de compreensão do real, do vivido, do pensado.

Segundo Dewey, “toda experiência genuína tem um lado ativo que, de algum modo, muda as condições objetivas em que se passam as experiências” (2010b, p. 40). Para fundamentar esse pressuposto, o autor faz uma comparação entre o estado selvagem e a civilização: se as experiências só agissem no interior de cada um, continuaríamos vivendo em um mundo selvagem; no entanto, como não só modificam os sujeitos que as protagonizam, mas também os contextos em que acontecem, vivemos em uma civilização. Assim, “uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente” (2010, p.45).

Em se tratando de uma investigação qualitativa, ainda mais quando o desafio é mover-se nas dimensões destacadas por Clandinin e Connelly, o que compreendemos é que as transformações que vão ocorrendo dialética e dialogicamente na experiência subjetiva do pesquisador transformam as condições objetivas da pesquisa.

Por todas essas razões, realizamos o registro escrito desde que a pesquisa tem início, e consideramos este um diferencial importante de nossa metodologia de investigação em educação.

A abordagem metodológica de pesquisa narrativa em educação que desenvolvemos, como já citado, está fundamentada no conceito de experiência de Dewey; na teoria de Bruner sobre os modos de pensamento; no conceito de exotopia

proposto por Bakhtin; nas contribuições de Clandinin e Connelly, Bolívar, Domingo e Fernández, mas também Nilda Alves é uma referência teórica importante, no que diz respeito aos movimentos necessários a um pesquisador. Diz a autora⁶:

O primeiro movimento se refere ao fato de que a trajetória de um trabalho de pesquisa precisa ir além do que foi aprendido com as virtualidades da modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado. É preciso executar um *mergulho com todos os sentidos* no que desejo estudar. (...) O segundo movimento a ser feito é compreender que o conjunto de teorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido. Para nomear esse processo, uso a expressão *virar de ponta cabeça*. Para ampliar os movimentos necessários, creio que o terceiro deles, incorporando a noção de complexidade, vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Creio poder chamar a esse movimento de *beber em todas as fontes*. Por fim vou precisar assumir que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar de *narrar a vida e literaturizar a ciência*. (Alves, 2001, p. 14-16)

Tomamos como compromissos também essas recomendações metodológicas, por serem pertinentes à aventura de conhecimento que é a metodologia de pesquisa narrativa em três dimensões. Assim assumimos esse desafio de: *mergulhar com todos os sentidos* no que desejamos estudar, para construir novos sentidos; *virar de ponta cabeça* os modos convencionais de produzir conhecimento, para poder trilhar um caminho ao mesmo tempo inédito e válido; *beber em todas as fontes*, para ampliar nosso horizonte de possibilidades, e encontrar um novo tipo de registro que comporte ao mesmo tempo *narrar a vida e literaturizar a ciência*.

A opção por pesquisar-narrando e narrar-pesquisando, que expressa o resultado de uma coerência estética, foi o ponto de convergência desse movimentos, a potencializar todos eles.

Convicções *pravdas*

No contexto dos trabalhos de investigação que desenvolvemos, nossa hipótese inicial em relação às possibilidades de utilizar o registro narrativo reflexivo contínuo –o narrar “no durante”– para impulsionar e articular as dimensões narrativas da pesquisa é hoje uma convicção legitimada pela experiência e pelas conclusões das duas pesquisas de doutorado a que nos referimos anteriormente. A reflexão sobre

a experiência da pesquisa, quando produzida narrativamente no percurso, permite produzir conhecimentos de modo narrativo, inclusive sobre a própria produção do conhecimento na investigação narrativa, e fertiliza a construção de verdades *pravdas*.

Bakhtin (2010a) destaca os dois sentidos atribuídos à “verdade” que, em russo, são marcados por duas palavras diferentes: *istina*, para as verdades consideradas universais, e *pravda*, para as verdades “contextuais”, de um dado momento, e não universais. Tomamos aqui emprestadas suas as palavras, para endossá-las:

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reproduzível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade. (Bakhtin, 2010a, p. 92)

Entendemos que existem verdades, não “a” verdade: cada um constrói a/s sua/s verdade/s a partir da realidade que vive, da experiência de viver, da história de sua vida, dos sentidos que atribui às coisas, ao mundo, a si, ao outro. Importa compreender o que acontece e extrair lições, sem a pretensão de que se convertam em princípios universais, doutrinas, dogmas, verdades absolutas.

Portanto, na metodologia de pesquisa narrativa em educação, o que propomos é estar na fronteira, como sinalizado por Larrosa (2003), entre um modo de dizer, pensar e produzir conhecimentos narrativamente e outro modo de dizer, pensar e produzir conhecimentos paradigmaticamente, como alertado por Bruner (2002).

Resta-nos a certeza, mesmo que provisória, que estamos ética e esteticamente, articulando o mundo da vida e o mundo da cultura no ato responsável e responsivo proposto por Bakhtin (2010a).

Notas

¹ A abordagem explicitada neste texto foi apresentada no VI CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – Modos de Viver, Narrar e Guardar (6; 2014: Rio de Janeiro, RJ); portanto, parte das discussões aqui desenvolvidas foram explicitadas primeiramente no texto presente nos anais do congresso.

² Livre-docente em Educação Escolar, Professor Doutor da Faculdade de Educação da Unicamp.

³ Doutora em Educação, Formadora de Professores, Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

⁴ Doutora em Educação, Professora de Educação Infantil, Pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

⁵ Paulo Freire (1987) – ao referir-se não à pesquisa acadêmica e seus registros, mas sim à produção de conhecimento de modo geral – dizia da necessidade, da circularidade e da beleza do binômio ação-reflexão. Com o tempo, talvez para fortalecer o lugar da experiência nesse processo, muitos autores adotaram *ação-reflexão-ação*, que entendemos como um modo mais enfático de dizer a mesma coisa.

⁶ Embora nossa proposta não coincida exatamente com a abordagem de pesquisa do/no cotidiano praticada por Nilda Alves e seu grupo, os movimentos metodológicos que a autora propõe são coerentes com a abordagem de pesquisa narrativa em três dimensões que realizamos.

Referências bibliográficas

Alves, N. (2001) Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A.

Bakhtin, M. (2003) *Estética da Criação Verbal*. 3a ed. Editora Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2010a) *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Bakhtin, (2010b). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación – enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.

Bolívar Botía, A. (2002) “De nobis ipsis silemus?”: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ensenada, Vol 4, No. 1. Disponível em: < <http://site.ebrary.com/lib/univgranada/docDetail.action?docID=10148656>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

Bosi, Ecléa (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Bruner, J. (2002) *Realidade mental: mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed.

Clandinin, D.; Connelly, F. (2011). *Pesquisa Narrativa – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Uberlândia: EDUFU.

Connelly, F.; Clandinin, D. (1995) Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Contreras, J. (2013) El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 78(27,3),,pp. 125-136.

Dewey, J. (2010a) Ter uma experiência. In: DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.

Dewey, J. (2010b) *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Esteban, M. (2010) *Pesquisa Qualitativa em Educação – Fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed.

Esteban, M. (2003) Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In GARCIA, Regina Leite (org.). Método, Métodos, Contramétodo. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1987) Pedagogia do oprimido. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Fiorentini, D. (2004) A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliveira; JUNQUEIRA, Simone Rennó (orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, v.1.

Halbwachs, M.(1990) A memória coletiva. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais.

Josso, M. (2006) Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Larrosa, J. (2003) O ensaio e a escrita acadêmica. Revista Educação & Realidade. 28 (2): 101-115. Jun/Dez 2003.

Maturana, H. (2001) Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Passeggi, M.C.(2008) Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (orgs.). (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus, pp.103-132.

Prado, G. SIMAS, V. (2014) Narrar investigando, investigar narrando – la producción de conocimientos de la enseñanza en la investigación narrativa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada: EUG (Editora Universidad de Granada); Porto Alegre: EDIPUCRS.

Rivas Flores, J. (2009) Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In: RIVAS FLORES, José Ignacio; HERRERA PASTOR, David (coords.). *Voz y educación – la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Simas, V. (2016) *A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora*. Faculdade de Educação, UNICAMP. (Texto para exame de qualificação de doutorado).

Soligo, Rosaura. Simas, V. (2015). *A experiência da escrita no espaço virtual – a voz, a vez, uma conquista talvez*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

Soligo, Rosaura; Simas, V. (2014) *Pesquisa Narrativa em Três Dimensões*. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Entre o público e o privado: modos de Viver, Narrar e Guardar, 2014, Rio de Janeiro. Programa e Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Rio de Janeiro: BIOgraph, pp. 414-425.

[coronavirus-y-violencia-hacia-la-infancia](#)

VILA MERINO, E. S. (2008). La educación del secreto. infancia, identidad y alteridad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2620Merinov2.pdf>

La lectura, gesto inquietante

Reading, a Disturbing Gesture

Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda¹

Resumen

El artículo presenta algunos de los resultados de una investigación de carácter narrativo desarrollada con niños, niñas y maestros de dos instituciones educativas del departamento de Boyacá y maestras en formación integrantes del grupo de investigación Rizoma de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En dicha investigación, se indagó por la configuración de experiencias de lectura a partir de dos planos teórico-metodológicos: la lectura como lugar de pensamiento y la lectura como tiempo de escucha. La intersección de dichos planos dio lugar a la creación de espacios-tiempos de lectura, en tanto formas de habitar dicha experiencia desde la singularidad y lo común. De acuerdo con el análisis de la información, se presentan resultados en dos de las categorías emergentes: lectura inquietante y la lectura como gesto. Acorde con la metodología del trabajo, la experiencia se presenta desde un ejercicio de escritura narrativa.

Palabras clave: lectura; pensamiento; escucha; narrativas; experiencia

Summary

The article presents some of the results of a narrative research project carried out with boys, girls and teachers from two educational institutions in the department of Boyacá and teachers in training who are members of the Rizoma research group of the Pedagogical and Technological University of Colombia. In this research, the configuration of reading experiences was investigated from two theoretical-methodological planes: reading as a site for thought and reading as a time for listening. The intersection of these planes gave rise to the creation of spaces-times of reading, as ways of inhabiting experience from the singularity and the common ground. According to the analysis of the information, results are presented in two of

the emerging categories: disturbing reading and reading as a gesture. In accordance with the methodology of the work, the experience is presented as a narrative writing exercise.

Keywords: Reading; Thinking; Listening; Narratives; Experience

Fecha de Recepción: 27/09/2021
Primera Evaluación: 07/10/2021
Segunda Evaluación: 19/10/2021
Fecha de Aceptación: 28/10/2021

Introducción

La permanente inquietud y a la vez desazón, frente a prácticas escolares en las que la lectura es asumida como un asunto técnico, reducido a lo instrumental de las competencias lectoras y, por tanto, desvinculado de su carácter vital, constituyente de sentidos entorno a la propia existencia, en medio de un mundo que nos despoja cada vez más de esa posibilidad de pensar-nos y construir sentidos de vida por fuera de la lógica productiva del mundo del trabajo, fue haciendo cada vez más posible y necesario el proceso investigativo que da lugar a este artículo.

Fueron muchas las conversaciones, las preguntas, las problematizaciones y confrontaciones que previamente tuvieron lugar para que este proceso tomará forma, trayecto y asidero en las prácticas investigativas del grupo. Una de las primeras inquietudes que fueron surgiendo en medio de los diálogos con las semilleras de investigación de los programas de educación infantil, psicopedagogía y artes plásticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, tenía que ver con aquello de lo que se priva al sujeto cuando la lectura se reduce a dar cuenta de lo que dice el texto, en medio de un formalismo técnico en el que leer se confunde con decodificar. Por aquel entonces, una de las preguntas sobre las que se construyó camino para hacer posible esta investigación fue ¿qué posibilidades de las que ofrece la lectura, se pierden cuando sólo atendemos a lo que dice literalmente el texto?

Posteriormente, la crítica fue enfocándose hacia la pérdida de la experiencia de la lectura, la imposibilidad de que lo que leemos pueda habitar en cada uno bajo la forma de una pregunta, una posibilidad de pensamiento, una brecha en el tiempo productivo de la vida escolar, incluso también, de la vida académica. Este extrañamiento, que a su vez es una manera de sentir y pensar que otra forma de lectura es posible, fue perfilando la idea de un proyecto en el que pudiéramos indagar por las condiciones de posibilidad de dicha experiencia. Fue así, que pudimos conocer y conectarnos con dos experiencias muy interesantes, en términos de esa otra posibilidad de hacer lectura con los niños y niñas en contextos escolares. De un lado, la Fundación Pedagógica Rayuela, ubicada en la ciudad de Tunja, y de otro; la experiencia educativa de la sede Leonera, de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, del municipio de Toca, ambas situadas en el departamento de Boyacá.

La primera es una institución educativa de carácter privado, ubicada al norte del casco urbano de la ciudad. Pensada como propuesta pedagógica en permanente construcción, en Rayuela se vive la pregunta, la reflexión, el diálogo y la creación como prácticas fundamentales tanto del enseñar como del aprender. En la cotidianidad de sus espacios educativos es habitual ver a los niños, niñas e intercesores³ interactuando a partir de cuestionamientos que surgen de sus vivencias, intereses y formas particulares de ver el mundo, lo cual detona interesantes procesos de argumentación y creación artística.

Rayuela es una propuesta alternativa fundamentada en el respecto por la diferencia, por lo tanto, promueve el reconocimiento de **sí mismo, del otro** y de lo otro como aspectos constitutivos del sujeto. Los niños y niñas de Rayuela se confrontan, cuestionan y argumentan en medio de dinámicas de reconocimiento y valoración de la perspectiva propia y del otro. Rayuela es un espacio abierto a lo nuevo, a la experiencia, a la transformación, al pensamiento de la diferencia, gracias a lo cual; las inquietudes de investigación del semillero pudieron contar con un terreno fértil para la indagación.

Por su parte, la escuela Leonera, ubicada en contexto rural del municipio de Toca, es un lugar inspirador donde niños y niñas cultivan el disfrute del pensamiento. Favorecida por el paisaje rural boyacense y las posibilidades que brinda el campo, esta escuela ha sido construida en comunidad como un espacio propicio para el pensar, hablar, preguntar, escribir. Como una de sus potencialidades, la escuela cuenta con el acompañamiento de un maestro que asume su práctica desde un sentido filosófico-investigativo, a partir del cual, promueve en los niños y niñas no solo el ejercicio del pensamiento sino también su disfrute y expresión.

Como parte de la dinámica de las comunidades de indagación que se trabaja en la escuela, los niños asumen que no existen verdades absolutas y, por tanto, todo es susceptible de interrogar-se; con lo cual, la pregunta se convierte en el detonante de conversaciones, reflexiones y argumentaciones que confrontan al niño tanto en su saber, como en la relación de este saber con su cultura. En este aspecto, resulta fundamental el apoyo de las familias y vecinos del sector, ya que desde un sentido de lo colectivo se favorece la idea de la comunidad como escenario educativo.

En estas dos experiencias educativas pudimos reconocer diferentes condiciones que permiten trabajar la lectura desde otros sentidos, a partir de los cuales; la lectura aparece más bien como un disfrute, una cierta manera de conocer el mundo a través de la narración, del goce con las palabras, como disfrute de un tiempo otro que transcurre entre historias. Estas experiencias tuvieron un efecto movilizador en el semillero de investigación, que luego de conocerlas apostó por indagar sobre la configuración de este tipo de propuestas desde dos planos teórico-metodológicos: la lectura como lugar de pensamiento y la lectura como tiempo de escucha.

La indagación inicial permitió reconocer que las propuestas educativas de estas dos instituciones trabajan la lectura desde aspectos como el diálogo, la pregunta, la relación personal y colectiva con los textos y la creación. Aspectos que fueron retomados y potenciados mediante la construcción de espacios de lectura en sintonía con el mundo de la vida. De la producción de sentido entorno a la experiencia que tuvo lugar, emergen dos categorías de análisis: lectura inquietante y lectura como gesto, a partir de las cuales, se presentan en este artículo algunos de los resultados del proyecto.

Abordaje teórico-metodológico

La lectura como lugar de pensamiento

En tiempos en los que se habla mucho sobre competencias lectoras y formación de lectores competentes, formular las preguntas qué es la lectura, por qué y para qué leer, podría permitirnos reelaborar su sentido actual, tan tecnificado e instrumentalizado, desde el cual, la lectura se ha terminado convirtiendo en una competencia (saber-hacer) indispensable en el desarrollo de la escolaridad, relacionada con el buen desempeño de las pruebas de evaluación e indicador de éxito vinculado con una mayor probabilidad de conseguir empleo y obtener mejores salarios.

La pregunta por la lectura es entonces, una manera de interrumpir eso que hoy se sabe y se dice sobre la lectura, una manera de poner en duda la centralidad de los discursos que la reducen a su utilidad dentro del mundo productivo. La pregunta por la lectura habilita otras posibilidades, advierte sobre la importancia de inquietarse frente a lo que se muestra como evidente. Es evidente, por ejemplo, que la lectura es una de las mayores preocupaciones y ocupaciones de la escolaridad hoy en día, se procuran grandes esfuerzos en términos de estrategias, materiales, tiempos de lectura, e incluso se sostiene que es uno de los aprendizajes más importantes.

Pero, ¿qué tipo de lectura es esta que se promueve como una obligación escolar? Si no la pensamos como un deber escolar ni como un instrumento para ser más competente dentro del mundo laboral ¿Qué otras cosas puede ser la lectura?. Aunque es habitual ver a niños y niñas en la escuela leyendo, y dicha práctica no causa sospecha alguna debido al establecido de una relación inquebrantable entre lectura y conocimiento, vale la pena preguntarse ¿qué leen los niños y las niñas cuando leen? ¿cómo es su relación con lo que leen?, pensando junto a Bárcena (2012), consideramos que:

No es la «facilidad» en el aprender -el hecho de que sea habitual hacerlo- lo que justifica un pensamiento sobre educación, sino la experiencia de su dificultad. De modo específico, se trata de una reflexión que toma como punto de apoyo y raíz de su argumento la experiencia humana, no de la normalidad, sino la de la excepcionalidad, entendida como experiencia de lo frágil y de lo vulnerable. (p. 13)

Aunque sea habitual hacerlo, leer no puede ser visto como algo mecánico, ni darse por sentado como algo fácil o naturalizado, ni siquiera como útil y necesario, cuando esto sucede, la lectura pierde algo de su potencial vital, de su fuerza renovadora. La lectura es apertura a lo nuevo, a lo otro, y, por tanto, tiene que ver al mismo tiempo con lo íntimo y lo compartido, con el afuera y con el adentro, con la fragilidad y la potencia de lo vital. La lectura nos abre las puertas hacia otras formas de experimentar el mundo desde lo otro, lo diferente, en un viaje de interpretación y de transformación, un viaje que exige salir de sí. De manera que frente a la pregunta para qué la lectura:

[...] surge la hipótesis de que en estos tiempos en los que a cada uno incumbe, mucho más que en el pasado, construir el sentido de su vida, su identidad, leer sirve quizá ante todo, para elaborar sentido, dar forma a la propia experiencia, o a su parte de sombra, o a su verdad interior, secreta; para crear un margen de maniobra, ser un poco más sujeto de su historia; a veces para reparar algo que fue roto en la relación con esa historia o en la relación con otro; para abrir un camino hacia los territorios de la fantasía sin los cuales no hay pensamiento, no hay creatividad. (Petit, 2016, p. 46-47)

La cita de Petit, entre otras cosas, ubica este ejercicio de pensamiento en otra pregunta ¿si están leyendo los niños y niñas cuando habitualmente los vemos dedicados a responder las preguntas que otros hacen a partir de fragmentos de textos con los se les sugiere que deben intentar captar lo que el texto dice? ¿Están leyendo los niños y niñas cuando por demanda externa deben oralizar los textos para luego dar cuenta de su literalidad? Sospechamos que no, si por lectura entendemos algo diferente al uso escolar de los textos, de manera regulada y con fines preestablecidos.

Para Jorge Larrosa (2003) la lectura como experiencia de formación requiere del establecimiento de una conexión entre del texto y la subjetividad, una relación de alteración que modifique tanto al texto como al lector, desde esta perspectiva leer no tiene nada que ver con extraer cosas de los textos para dar cuenta de su literalidad, no tiene que ver con lo previsto sino con lo imprevisto. La lectura como experiencia es más que la decodificación de los textos, tiene que ver con construir sentido y no con asumir que el sentido se cierra en lo que dicen las palabras. Pensar la lectura como captura de lo que dice el texto anula la posibilidad de construir una relación de afectación con lo que se lee. En palabras de Larrosa:

Percibir el sentido oculto o manifiesto de un texto sería, entonces, percibir esas cosas, esas ideas, esos sujetos, esos contextos o esos valores a partir del texto [...] En relación al sentido, la lectura no sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo (en ese mundo hecho de cosas, ideas, etcétera), sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación. (2003, p. 43)

Si en cambio pensamos la lectura como un tiempo de suspensión, como una brecha en el tiempo de las certezas, de lo ya sabido, de lo literal, de lo evidente, damos lugar entonces a la pregunta, a la inquietante presencia del lector en el texto, inquietud que, a su vez, lo remite a un afuera del texto. La lectura como experiencia del pensamiento puede ser pensada entonces, como apertura a lo nuevo, a lo desconocido. Desde esta perspectiva, a lo largo del proyecto de investigación, se posibilitó la creación de espacios de lectura que permitiera a los participantes habitar diferentes escenas, imágenes y relatos en los que el mundo se presentará como algo nuevo y diferente.

A partir de historias en las que sus personajes vivenciarán diferentes situaciones, se desarrollaron dinámicas conversacionales en donde la inquietud por lo otro remitía permanentemente a un afuera con respecto a la situación de los participantes. En tal sentido, “quedarse pensando en” fue algo a lo que todo el tiempo se le dio espacio, porque las preguntas que emergían de las lecturas no se formulaban con el propósito de ser respondidas sino de ser pensadas, no tenían la intención de responder lo que dice el texto, sino de ir más allá del texto.

La lectura como tiempo de escucha

En ese afuera, en el hacer experiencia de la lectura, el lector se encuentra con otras voces, con otros tiempos, con la posibilidad de habitar lo desconocido, lo incierto, aun cuando sean los mismos textos, las mismas historias, porque como sostiene Mélich “leer es siempre leer de otro modo” (2020, p. 20), el sentido nunca es el mismo porque lo abierto es inagotable en posibilidades, todo depende de la experiencia del lector, de la manera como el texto lo afecte, de su relación con la lectura. En palabras del mismo autor:

Leer es existir, salir de sí, proyectarse sin plan hacia una tierra en la que jamás se ha estado. Nadie tiene bajo control las condiciones de su existencia, aunque muchos harían lo posible por tenerlas. Pero tampoco cabe escribir sobre la lectura, sobre la relación entre la condición humana y el libro, sin remitirse a la propia experiencia de lector. (Mélich, 2020, p. 18)

La lectura como tiempo de escucha, remite a una exterioridad, es la salida de sí para ir hacia el encuentro con lo otro. En medio de la lectura otras voces hacen presencia, voces que hablan de otros tiempos, de otros lugares, de otras vivencias, voces que invitan al encuentro con lo otro. El tiempo de la lectura puede ser vivido como un tiempo de conexión, de encuentro, de sintonía con otras historias, otros relatos, otros personajes, pero también, como un tiempo de conexión con uno mismo.

En esa relación con lo otro, la escucha es un tiempo de pausa, de serenidad, de contacto, pero también de intensidad, de implicación, de mutua afectación. Las palabras del otro sugieren, provocan, inspiran, confrontan. En tal sentido, la lectura puede ser vivida como una manera de prestar atención a otras vidas, a otros mundos, a otros relatos, en los cuales se reconozca lo diferente, lo múltiple. La escucha es una manera de habitar el tiempo presente, de escabullírsele a la imperiosa velocidad del tiempo de la eficiencia, en el cual, la lectura no es otra cosa que tiempo útil al servicio de lo productivo en su sentido más mercantil.

En su lugar, la lectura puede ser vivida como tiempo liberado, tiempo fuera, tiempo otro “[...] algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención” (Larrosa, 2003, p. 29), en tanto que es algo que nos señala lo

diferente, lo singular, lo no sabido, y que, por consiguiente, demanda nuestra escucha atenta y responsable con otras voces. Leer sin escuchar, es igual a leer siempre lo mismo, es pasar inadvertido lo nuevo, leer sin escuchar es repetir lo que dicen las palabras, es pasar por alto la voz del otro “Por el contrario, en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita [...] Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. (Larrosa, 2003, p. 30)

En tal sentido, las lecturas fueron compartidas de distintas maneras, procurando en todo momento, una actitud de escucha en tanto sintonía con eso otro a lo que invita el texto. Se realizaron así, dinámicas de lectura colectiva, en donde a su turno, cada uno iba continuando la historia; lecturas en formato audiovisual, lectura con títeres y marionetas, relectura de los textos, lectura de situaciones de la vida cotidiana. De acuerdo con lo planteado por Larrosa (2003), podemos afirmar que se propiciaron diferentes formas de lectura que comprometieran nuestra capacidad de escucha y transformación.

La investigación narrativa en el abordaje de la experiencia

En el proceso de construcción de nuevos sentidos y significados en torno a la configuración de experiencias de lectura o de la lectura como experiencia, la investigación narrativa permitió la articulación de intereses tanto de tipo investigativo como de carácter formativo, toda vez que las investigadoras también participan desde la producción de sus propios relatos, que junto al de los demás participantes, posibilitan la reconstrucción narrativa, polifónica y resignificada de la experiencia. En tal sentido, la narrativa se asumió como una forma de pensarnos (Bruner, 1990) pero también, como una forma de aprender (Goodson, 2004) y de hacer experiencia (Larrosa, 2003), es decir, como dispositivo de investigación-formación (Souza, 2015) inscrito en el campo de la subjetividad y la experiencia.

El punto de vista narrativo gana sentido y se potencializa como proceso de formación y de conocimiento porque la experiencia tiene su base existencial. De esta forma, las narrativas se constituyen en singulares, en un proyecto formativo, porque se asientan en una transacción entre diversas experiencias y aprendizajes individuales/colectivos. El arte de narrar se inscribe en la subjetividad y se implica con las dimensiones espacio-temporales de los sujetos cuando narran sus experiencias. (Souza, p. 277)

Desde esta perspectiva, la investigación narrativa fundamentó el recorrido del trayecto metodológico de la investigación, posibilitando el desarrollo de un proceso abierto y flexible, en el que tanto los participantes como las investigadoras, a partir de narraciones orales y escritas, pudieron hablar, contar sobre su relación con la lectura. De esta manera, la investigación narrativa nos ofreció la posibilidad de conocer la realidad estudiada a partir de historias particulares, situaciones concretas

y experiencias de vida que dan cuenta de los sentidos y significados atribuidos, en este caso, a la experiencia de la lectura.

La investigación narrativa tiene en cuenta aspectos de orden afectivo, vincular, experiencial y biográfico que emergen a través del relato como manifestación de la subjetividad. Estos relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción: frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998, p. 12)

De acuerdo con lo anterior, se pueda afirmar que la investigación narrativa tiene lugar a partir de la experiencia y la producción de sentido por parte de los sujetos, con lo cual, cobra valor y visibilidad la subjetividad dentro del proceso de construcción y comprensión de la realidad social. Por tal razón, las narrativas de los sujetos participantes se encuentran y entrecruzan con las narrativas del investigador, en un ejercicio de intersubjetividad. “Narrativas de la gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social” (Bolívar, 2002, p. 44). Estas narrativas no pueden considerarse como una reconstrucción lineal de las vivencias o acontecimientos, sino más bien, como producción de sentido. Para esto, se requiere contar con la aceptación y el interés de los participantes, esto, enmarcado dentro de criterios éticos en cuanto a: respeto, beneficio y justicia, tanto en la dimensión relacional como en el desarrollo de los procedimientos metodológicos.

Acorde con los postulados de la investigación narrativa, el diseño metodológico se desarrolló en cuatro fases:

Contextualización: durante esta fase se desarrollaron los primeros ejercicios de observación y algunas entrevistas exploratorias a través de las cuales se buscó reconocer y reconstruir de manera narrativa aquellos elementos de tipo cultural, escolar y familiar constitutivos de la experiencia de lectura construida por niños, niñas, maestros y padres de familia.

Experiencia: junto con los niños, niñas y maestros se propiciaron espacios de lectura, inicialmente bajo la modalidad de encuentros literarios y posteriormente a través de la conformación de un club de lectura. Dentro de estos espacios se desarrollaron dinámicas de lectura individual y colectiva, lectura de contexto, conversatorios y actividades de expresión artística.

Resignificación: durante esta fase del proceso, se dio paso a la construcción de nuevos sentidos y significados sobre la experiencia, inicialmente a partir de

las categorías temáticas infancia-lectura-experiencia, y posteriormente desde las categorías emergentes. Este proceso implicó ejercicios permanentes de lectura, escritura, relectura y reescritura de la información recolectada mediante la forma de narrativas orales (relatos, entrevistas) y narrativas escritas (relatos de experiencia y diarios de campo).

Reconstrucción: a partir de las categorías emergentes se reconstruyó la experiencia a través de un relato que recupera las huellas, sentidos, aprendizajes y elementos constitutivos de la experiencia que tuvo lugar en torno a la lectura. En dicho texto se recuperan diferentes voces narrativas.

Resultados

Lectura inquietante

El inicio de esta experiencia investigativa fue una pregunta, a la que luego le siguieron muchas otras, algunas de estas preguntas surgieron de lecturas comunes dentro del semillero de investigación, otras tantas eran preguntas que veníamos trayendo de tiempo de atrás, de prácticas y proyectos que aunque parecía que no tuvieran mucho que ver con la lectura, permanente nos remitían a pensar en los efectos de pensamiento que ciertos textos producían no solo en nosotras sino también en los niños y niñas con quienes intentábamos construir experiencias en las que asuntos como la conversación, la narrativa y la subjetividad fueran aspectos fundamentales de lo educativo.

Este estado de inquietud que podíamos habitar al compartir la lectura de un texto o contexto común en el que algo nos resultaba posible de ser pensado de otra manera, nos llevó a confrontarnos sobre las prácticas de lectura que habitualmente encontrábamos en escenarios escolares, en los que si bien todo el tiempo los niños y niñas estaban leyendo algo o haciendo algún tipo de actividad a partir de las lecturas que hacían, no lográbamos reconocer ese estado de inquietud, de pregunta movilizadora, de desconcierto frente a lo leído, por eso, una de las primeras preguntas que nos acompañó, tenía que ver justamente con aquello que sentíamos que le era sustraído o reducido a la lectura en prácticas como leer para responder un cuestionario de preguntas, leer para contestar una evaluación, leer como preparación para las pruebas de estado, leer mientras comienza la siguiente actividad, incluso llegamos presenciar prácticas en las que la lectura se asumía como castigo.

Y aunque para esa entonces nuestras experiencias investigativas no se interesaban de forma directa en la lectura, esta aparecía recurrentemente como posibilidad de conversación con los niños y niñas, conversaciones en medio de las cuales surgían preguntas y de la conversación sobre esas preguntas otras preguntas, pero quizá lo más interesante era ver cómo la lectura podía por unos momentos dejar de ser

esa práctica obligada, inmensamente justificada con fines de aprendizaje, reducida a extraer de los textos ideas, partes, características, conceptos, respuestas, a una experiencia de inquietud común animada por las preguntas o por lo que en ese momento a un niño o niña se le ocurre pensar a propósito de una situación, un personaje o una memoria que suscita el texto.

Muchas de esas preguntas formuladas por los niños y niñas se volvían incluso temas de conversación en nuestras sesiones de estudio, con lo cual, la experiencia de la lectura empezó a ser tratada como un asunto recurrente, apasionante e inquietante, pero al mismo tiempo, confrontado por la escasa posibilidad de ser vivenciado de esta forma en los escenarios educativos, en donde pesa más el tiempo de la respuesta que el de la pregunta, el tiempo de la explicación que el de la conversación.

Luego, como parte del acompañamiento del grupo a los procesos formativos de maestras que cursan estudios de posgrado, tuve la posibilidad de dirigir el trabajo de grado de dos maestras que, en medio de las condiciones de una escuela pública que acoge niños y niñas de contextos sociales y familiares diversos -en algunos casos con situaciones que afectan su vida escolar-, que atiende al mismo tiempo realidades de tipo académico y asistencial, ocupada de resolver temas relacionados con la repitencia escolar, el desempeño de los estudiantes en las pruebas y al mismo tiempo, de formarlos en el gusto por la lectura, realizan múltiples esfuerzos por hacer de la lectura una práctica cercana a la vida. Sin embargo, tanto en esta como en otras prácticas que tuvimos la posibilidad de conocer, el marco institucional termina supeditado este tipo de iniciativas y esfuerzos a la evaluación.

En todo caso, el encuentro con este tipo de propuestas fue acrecentando nuestro interés por las mismas, en términos del reconocimiento de las condiciones de posibilidad en la construcción de experiencias de lectura alternativas. Fue así, que nos vinculamos con las experiencias de La Fundación Pedagógica Rayuela y de la escuela Leonera, en donde tuvimos primero la posibilidad de explorar, conocer y hacer parte de sus propuestas desde el lugar de acompañantes atentos a sus dinámicas y formas de relación con la lectura. Para luego, hacer parte en la construcción de dichas experiencias, desde la creación de espacios-tiempos de lectura como lo fueron los encuentros literarios, en los cuales se propició el encuentro con la lectura desde la literatura y la corporeidad, ya que, fueron espacios que para que se pudieran dar, requerían salir al encuentro con el otro, desplazarse y escuchar otras historias y a la vez, compartir las propias. Así lo relatan algunos de los niños:

“Fue un día diferente porque ustedes vinieron a la escuela y trajeron libros para leer, a mi me toco hacerme con dos niños y leímos los tres cerditos y otro de Rafael Pombo” (FHEL1).

“Me gustó que compartí con nuevos amigos de Rayuela y me gustó mucho, fue una experiencia muy bonita, mis amigas fueron Simoné y Zoe y son muy divertidas”

(MFEL1).

Me gusto tanto venir, leer con los niños, conocer su escuela, es linda (LSEL1).

Estos encuentros fueron pensados como espacios que permitieran a los niños, niñas e investigadoras salir de sí en términos de lo conocido, de lo habitual, para conectarse con lo desconocido, incierto e inesperado. De esta manera, tuvimos la posibilidad de viajar con los niños y niñas de una escuela a otra, conocer cada uno de los contextos a partir de relatos orales, compartir la lectura de cuentos llevados por los mismos niños y conversar en torno a las inquietudes que iba suscitando la experiencia. Al respecto, una de las semilleras de investigación, refiere lo siguiente:

Después del recorrido por la escuela, los niños de la leonera nos mostraron que una mata había crecido desde el interior de una pared, que era algo muy extraño, pero que la naturaleza podía hacer cosas muy bonitas, ya que a pesar de estar en esta situación floreció y de ahí nos enseñaron a sembrar una mata de jardín, los niños rayuelos estuvieron muy atentos, curiosos de saber cómo sembrar la mata, se preguntaban si la raíz crecería grande o pequeña. Tuvieron además la oportunidad de poder ver cómo lo hacían los niños de la leonera (DE1).

Como lo sugiere el relato, en cada encuentro literario procuramos que la lectura tuviera lugar desde el encuentro con lo nuevo, con lo otro, no solo en el sentido de los textos que cada niño llevaba para compartir con sus nuevos amigos, sino también en la posibilidad de conectarse con las historias de otros contextos, explorar otras formas de habitar la escuela como territorio posible de ser leído desde los relatos de lo que ocurre en lo cotidiano. De acuerdo con Petit (2016), son ese tipo de acontecimientos los que pueden emerger de la lectura y que permiten, además, recuperar el asombro frente al mundo:

[...] esos momentos de revelación, siempre fugaces, en los que el mundo es como nuevo, intenso, en los que encontramos un lugar poéticamente, en los que vemos lo que no veíamos, en los que estamos atentos, receptivos a lo que nos rodea, así como a los pensamientos que se nos ocurren (p.70).

La recuperación del asombro por lo que nos sucede, la reconexión con la magia con la que se producen las cosas a nuestro alrededor genera un efecto revelador que permite percibir cosas que habían pasado indiferentes frente a nuestros ojos y nuestro entendimiento. “Me sorprende que ellos se diviertan tanto estando en esta escuela en el campo” “no pensé que una escuela en el campo fuera así bonita y divertida” comentaban algunos de los niños y niñas participantes en el encuentro y no porque no hubiesen estado antes en un contexto rural, sino tal vez, por la inquietud que les generaban las historias relatadas por sus nuevos amigos. Es algo así como darse cuenta de que el mundo puede ser habitado de diferentes maneras.

La lectura como gesto

Uno de los aspectos que más nos llamó la atención de las experiencias de lectura de Rayuela y la Leonera, fue evidenciar la manera como se propone la relación con los textos literarios. En Rayuela los niños y niñas al inicio de año llevan un cuento de temática libre y de su interés, los cuales se reúnen y conforman una pequeña biblioteca a disposición de ellos en el aula de clase. En muchos de los encuentros pudimos constatar que en diferentes momentos los niños y niñas recurren a estos libros -o a otros que llevan eventualmente- de manera espontánea. Unas veces leen en solitario, otras tantas comparten la lectura con algún compañero, comentan las historias e incluso algunos de ellos las releen una y otra vez.

El inicio de la jornada en Rayuela transcurre sin prisa en medio de niños y niñas que caminan de un lado para otro, algunos que hacen estación temporal en el parque e intercesores que se detienen a hablar con padres o con estudiantes. Algunos niños y niñas de Urdimbre van ingresando al salón, mientras unos deciden sentarse a hablar, otros toman algunos juegos de mesa, otros toman de la biblioteca un libro para leer, otros continúan en el parque (DT4).

Por su parte, en la escuela Leonera la relación con la lectura también se cultiva desde el contacto con los libros. El maestro se preocupa y se encarga de poner a disposición de los niños y niñas diferentes tipos de textos a los cuales pueden acceder de manera libre y de acuerdo con su interés particular por cierto tipo de historias, como en el caso de Estela que nos compartió ampliamente su interés por un libro sobre el ave fénix, al igual que ella, otros niños nos compartieron historias que para ellos resultaban entrañables, historias con las que en algún momento se conectaron y que se volvieron motivo de recordación y narración. Este tipo de vínculos con los libros son fundamentales en la experiencia de lectura de la Leonera, en palabras del maestro:

“[...] ellos se interesan por ojear los libros, explorarlos y cuando se conectan con los textos pues se los llevan, o se sientan a leerlos como en el caso de Yuliana que ella ve un libro nuevo y se sienta a leerlo haber de que se trata y si le llama la atención y le gusta y se siente conectada sigue leyéndolo y si no simplemente va y lo cambia y escoge otro libro para explorar” (EAH1).

En ambos casos, la difusión y relación con los textos, el poder tenerlos a disposición, leerlos de acuerdo con sus intereses y en sus propios tiempos, fue reconocido en el marco del proyecto como un aspecto fundamental de la experiencia, por tal razón, luego de los encuentros literarios se consideró la conformación de un club de lectura como espacio-tiempo voluntario en el que los niños y niñas tuvieran la posibilidad de disfrutar la lectura de textos literarios en formato de cuentos cortos. En palabras de Skliar (2019), lo que se buscó con este espacio fue “dar a leer”,

ofrecer, presentar la lectura como invitación, posibilitando así, el encuentro entre los niños y los textos.

El desarrollo de los encuentros literarios realizados en cada una de las instituciones también nos permitió reconocer la potencia -en términos de experiencia lectora- de algunos aspectos sutiles como compartir la lectura, leer en voz alta y acompañar la lectura con preguntas, pero también con silencios, aspectos que también fueron retomados en la propuesta del club de lectura. Así mismo, estos espacios nos permitieron comprender que, aunque la lectura y la escritura guardan entre sí una estrecha relación, son distintos sus tiempos y espacios. El entender que la lectura se da en un tiempo particular, tiempo de inquietud, de pregunta, de pensamiento, nos llevó a considerar ampliamente las condiciones de tiempo y espacio para la lectura -entendida como encuentro-, surgió entonces otra pregunta, ¿en medio de qué condiciones la lectura puede ser asumida como encuentro y posibilidad de pensamiento?:

Aunque el ejercicio de escritura se pensó en relación con la lectura de los cuentos, como una manera de relacionar el texto con la vivencia de los encuentros, en su realización sentí que se generó una ruptura con la dinámica que traíamos de la lectura, las preguntas, el diálogo, la reflexión. En muchos casos los niños se desconectaron de lo que veníamos trabajando con la lectura, de alguna manera fue como haberlos puesto en una situación muy distinta (DT3).

Por un lado, fue importante considerar el tiempo de lectura solo como tiempo de lectura, podría parecer una obviedad, pero no lo es. La lectura puede presentarse a los niños y niñas como una obligación o deber escolar supeditado a fines del aprendizaje o como posibilidad de encuentro con lo incierto e imprevisto. Entonces, en nuestra intención de tomar distancia de ese carácter de obligatoriedad, con el que también a muchas de nosotras se nos presentó la lectura durante los primeros años de escolaridad “a nosotros la profesora nos ponía una hora de lectura obligatoria todos los días” “Nos tocaba leer, eso es lo que yo recuerdo, si o si, no era como si fuera una opción” -y que termina haciendo pensar que la lectura no tiene sentido por sí misma, sino que es para cumplir con requerimientos externos-, decidimos que el club de lectura tendría un carácter voluntario y de invitación permanente a la lectura, un “Dar la lectura y dar a leer, o simplemente dar” (Mélích, 2020, 385).

Para esto, fue de vital importancia la selección de los textos literarios, textos variados, en diferentes formatos, pero, sobre todo, textos que narrarán historias en las se abordarán con cierta profundidad asuntos vitales. Para las maestras en formación participantes en el proyecto, esto significó también un gran desafío y una posibilidad de formación a partir de este tipo de literatura. Una de ellas, lo relata con las siguientes palabras:

[...] reconozco como práctica alternativa la oportunidad de visitar lugares desde el salón de clases, desde el libro y las palabras que provoquen en el niño o niña la inquietud hacia lo propio y lo otro; para esto debo reconocer que los tipos de textos que se emplean a la hora de llevar a cabo lo referido a la lectura y la escritura son vitales para provocar la pregunta y la reflexión que posteriormente conlleven a la expresión, al deseo de contar [...] (DL2).

Tanto en el caso de los niños y niñas como de las maestras en formación, se trató de presentar la lectura como oportunidad de formación, como ocasión de encuentro y provocación del pensamiento. Por tal razón, no se buscó repetir o reproducir el texto, sino dar lugar a lo nuevo, a lo otro, la posibilidad de habitar lo diferente “si yo fuera el oso confiaría en que soy un oso” dijo una de las niñas a partir de la lectura del cuento “El oso que no lo era” de Frank Tashlin.

De acuerdo con la experiencia construida, consideramos que invitar a leer es el guiño de complicidad con que se abre la posibilidad hacia lo impensado, como, por ejemplo, habitar una escena, un personaje, una situación, jugar a ser otro, pensar de otra manera, sentirse extraño, sentirse otro. “La lectura es, de hecho, todo lo que podríamos ser si fuésemos otros y quizá la mayor fascinación e inquietud que de allí proviene: la presencia de otros tiempos, otros espacios y otros modos imprevisibles de existencia” (Skliar, 2020, p. 31). Tal vez por eso, podamos pensar la lectura como gesto, como algo que apenas se insinúa, se señala sin dar y ni pedir explicaciones. Es como una manera de decir sin decir, es una manera de hacerle espacio y darle tiempo a algo que quizá pueda suceder.

Cierre

La lectura en tanto gesto que conmueve, que sugiere y ofrece espacios para pensar, sentir, conversar, preguntar, abre la posibilidad de habitar otros tiempos, otros mundos, otros modos de existencia, desconocidos, ignorados, no previsibles, en los cuales; se construyen nuevos territorios de sentido en los que se intensifican los afectos y efectos de las palabras. En virtud de lo cual, el gesto de la lectura insinúa que son posibles otros mundos y otros modos de ser y estar en él, es decir, deja entre ver las texturas éticas, políticas y estéticas de la vida.

La lectura como gesto inquietante, emerge como espacio-tiempo de posibilidades para sentir, pensar, escuchar, narrar lo singular, el detalle, el instante, el presente. Junto a los niños y niñas participantes cada historia compartida en su lectura permitió intensificar la experiencia del pensar juntos, del conversar en torno a las preguntas que provocan los textos, del escuchar con atención y cuidado las historias de otros. Historias que no se consumen en el momento de su lectura, sino que más bien producen un efecto de despliegue, que se manifiesta en el querer seguir leyendo o en el releer, no como repetición de lo mismo, sino como un volver a pensar.

La lectura inquietante puede ser pensada entonces como gesto de provocación, como espacio de lucha y resistencia ante la estrechez de las competencias lectoras que reducen el tiempo de lectura a tiempo de resolución de problemas, ejercicios y pruebas. La lectura, gesto inquietante, confronta la inmediatez, la obligación y la instrumentalización y en su lugar, provoca y convoca la pausa en las palabras, el acento en las preguntas, el goce por lo incierto e impreciso. Junto a las maestras en formación que acompañaron la experiencia, esto significó recuperar para sí, por un lado, la lectura como ejercicio de libertad, es decir, como autorrealización en el poder-hacer-saber sobre la lectura. Por otro lado, permitió repensar y resignificar sentidos pedagógicos en torno a la lectura con las infancias.

Notas

¹ Licenciada en psicopedagogía con énfasis en asesoría educativa, magister en educación. Docente del programa de educación infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

² Proyecto SGI 2697, financiado por la vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Uptc.

³ Los maestros en Rayuela son pensados como intercesores entre los niños, niñas y jóvenes y el conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2012). *Aprender la fragilidad. Meditación filosófica sobre una excepción existencial*. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v.8, n.15, pp. 11-31.
- Bolívar, Antonio (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1.
- Bolívar, A, Domingo, J, y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force/Grupo Editorial Universitario.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Mélich, J-C. (2020). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Tusquets.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2019). *La inútil lectura*. Waldhuter Editores.
- Skliar, C (2020). *Ensayos en lectura. Inutilidad, soledad y conversación*. NEFI.
- Souza, E, C. (2015). *Investigación narrativa y trayectorias (auto) biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar*. En JG Murillo Arango (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (p. 269-296). Editorial de la Facultad de Filosofía y

Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Las imágenes como dispositivos de conocimiento en el ámbito de formación universitaria

Images as Knowledge Devices in University Education

Emilce Rita Hernández¹

Resumen

El presente artículo tiene como propósito problematizar los usos y funciones atribuidos a los dispositivos visuales en el desarrollo del currículum universitario, a partir de los aportes provenientes del campo de los Estudios Visuales y las perspectivas incorporadas por la Pedagogía de la Imagen. Puntualmente, el desarrollo está orientado a realizar una reconstrucción conceptual que nos permite cuestionar la inclusión de imágenes en las prácticas de enseñanza universitaria, los modos en que se reconocen y activan sus condiciones de posibilidad como dispositivos de conocimiento, y el valor y legitimidad que adquieren en el ámbito de los discursos académicos. Para ello nos basaremos en ciertas premisas que configuran el vínculo entre los dispositivos visuales y los procesos de construcción de conocimiento en el actual contexto social y de desarrollo curricular. Nos referimos con ello a las transformaciones suscitadas a partir de las configuraciones que asume la experiencia visual contemporánea, la alteración del modelo clásico de representación basado en la identidad entre la imagen y su referente, los regímenes escópicos y paradigmas que operan en los ámbitos formativos y la emergencia de plantear nuevos modelos de trabajo pedagógico frente a la imagen. La mediación de dispositivos visuales en los ámbitos pedagógicos no sólo se inscribe según propósitos didácticos o en vistas a una función meramente instrumental. La naturaleza de la imagen, cualquiera sea su formato, conforma un complejo sistema de representación que hace de la imagen un dispositivo de poder y conocimiento que termina excediendo las intenciones formativas ligadas a la mera trasmisión de contenidos.

Palabras clave: cultura visual; educación; universidad; función mediacional de la imagen

Summary

This article aims at problematizing the uses which are commonly conferred to visual devices in university settings by means of contributions from the fields of Visual Studies and Image Pedagogy. Specifically, the intention is to work on a conceptual framework that may enable the analysis of the use of images, their recognition as knowledge devices and their legitimacy in academic discourses. To that end, a few tenets on the relationships between visual devices and knowledge construction in the social context and pedagogic arena are discussed-- particularly regarding the changes triggered by contemporary visual experiences, the change of the classical representational model, scopic regimes and scholarly paradigms, and the need to redefine new pedagogical strategies to work with images. The mediation of images is not constrained to didactic or instrumental purposes; the nature of images, in any format, entails a complex system of representation that turns image into a political and knowledge apparatus that transcends mere transmission.

Keywords: Visual Culture; Education; University; Images; Mediation

Fecha de Recepción: 22/08/2021
Primera Evaluación: 19/10/2021
Segunda Evaluación: 30/10/2021
Fecha de Aceptación: 12/11/2021

Introducción

La configuración de la cultura visual contemporánea como contexto para las prácticas de enseñanza mediadas por imágenes

En las últimas décadas, los desarrollos de las tecnologías y la preminencia de los medios de comunicación generaron grandes transformaciones en la cultura contemporánea que pusieron al lenguaje visual en un lugar de privilegio. Esta centralidad de lo visual generó la emergencia de cuestionar el lugar otorgado a los artefactos visuales en su función de mediación pedagógica. Sobre todo, en consideración de que las formas que designan las imágenes no sólo son elementos poderosos y manipulables en el marco de sociedad tecnologizada y mediatizada, sino también por el criterio de pasividad y fijación que asume el espectador frente a la naturalización de ciertas representaciones (Mitchell, 2017). Sostenemos que estas nociones no pueden desestimarse en las reflexiones pedagógicas, ni mucho menos ser soslayadas en la configuración de los procesos formativos que involucra el ámbito de la educación superior, en tanto tienen una implicancia directa en los modos de producción de conocimiento.

Las transformaciones por las que atraviesan los procesos de producción, circulación y consumo de imágenes conforman, lo que Dussel (2010) llamaría, una suerte de “clima de época”. Son diversas y complejas las formas que definen el modo contemporáneo de experimentar la visualidad. Consideremos, por una parte, la excesiva producción de imágenes destacándose su ubicuidad y accesibilidad. Adherimos a experiencias visuales singulares en las que pareciera todo puede ser mostrado, grabado, observado y vigilado; tal como lo resalta Buck-Morss (2005) cuando describe que “las imágenes son enviadas como postales, transmitidas por satélite, fotocopiadas, digitalizadas, descargadas y arrastradas” (p. 159). Un desarrollo fundamental para comprender este contexto es el que nos acerca Brea (2010), quien da cuenta de las mutaciones en la naturaleza de lo visual. El autor plantea que según cambios de materia, tiempo y espacio es posible reconocer diferentes modos de existencia de la imagen que afectan su percepción y función social. Estas transformaciones se extienden desde la imagen fija, aurática, material, propia del arte tradicional o la fotografía analógica; continúa con la imagen en movimiento y su carácter efímero, carente de durabilidad y memoria, como la cinematográfica; hasta llegar a la e-image, cuya existencia, propiciada por el desarrollo técnico, se caracteriza por ser inmaterial, de formato flotante, sin patrón, memoria de proceso, propiedad, ni régimen de distribución. Para Brea son justamente estos cambios en las condiciones de existencia de la imagen los que han trastocado los regímenes de visualidad, afectando la productividad social de los actos de ver. Cabe mencionar que la cultura visual referida no sólo pone en cuestión los sistemas de representación, la correspondencia del signo icónico con la cosa representada, sino que demanda

considerar la influencia del aparato, las operaciones, el modo de circulación, las formas en que operan las fuerzas del dispositivo, así como también concebir en la imagen cierto margen de autonomía como sistema de información y conocimiento.

Una dimensión que se agrega a estas descripciones es la *ilusión de visión total* que señala Abramowski (2010). Esta noción no sólo refiere al carácter engañoso y distorsionador de la realidad que detenta el término “ilusión”, sobre todo en la era de la e-image, sino también a la falacia de pretender verlo todo. Como bien lo señala la autora, “al lado de toda visibilidad siempre habrá algo que escapa a la visión” (p. 56), algo invisibilizado a nuestra percepción consciente. Aunque también podríamos incluir al respecto los aportes de Berger (1968). Al decir el autor que “lo que muestra invoca lo que no muestra” (p. 3) indica que en la visión siempre hay algo que se percibe sin ser verdaderamente visto; la imagen contiene lo que se cree merece la pena ser visto a través de lo que voluntariamente no se incluye, en tanto ya está contenido en lo que se elige mostrar.

Más allá de este carácter complejo que conforma la experiencia visual debemos reconocer, tal vez como contrasentido o paradoja, que junto a aquella dislocación de la función representacional que referimos, los sistemas tecnológicos de producción visual han permitido aportar mayores registros para el acceso al conocimiento y el desarrollo de la ciencia. En este orden, consideremos las posibilidades que brindan las tecnologías de la imagen para el registro de imágenes satelitales, microscópicas, al interior del cuerpo humano, la divulgación de los saberes o la visualización de realidades sociales que en otros tiempos eran inaccesibles (, 2003). Podríamos decir de acuerdo a estas descripciones, que la proliferación de imágenes y las formas de ver que caracterizan a la cultura visual contemporánea abren diferentes perspectivas de trabajo pedagógico añadiendo otras posibilidades en la construcción de los sistemas de conocimiento que demandan ser considerados en términos más amplios.

El poder de las imágenes. Un breve recorrido

El fenómeno de la cultura visual contemporánea es propio de una época signada por la globalización, los mecanismos de producción y reproducción técnica y los circuitos virtuales de circulación. Sin embargo, podemos identificar la relevancia que tuvo la imagen como dispositivo de la cultura desde tiempos remotos. Ésta siempre ha estado inscrita en relaciones de poder y en dinámicas institucionales que producen y jerarquizan las configuraciones de lo social. Catalá Domenéch (2008) realiza una distinción entre procesos de visibilidad y visualidad, en la cual la visualidad se liga a las formas de ver propias de una cultura y la visibilidad a la estructura de presencias y ausencias que encierra una imagen. En este sentido, es importante considerar que el poder que portan las imágenes se organiza tanto desde la prominencia de la visualidad (como registro cultural) como también desde

el orden de la visibilidad (como registro de lo in/visible, lo que se muestra y oculta).

En el ámbito de la cultura, muchos de los monumentos que habitan las ciudades tienen una carga visual de magnificencia a partir de las cuales se consolidan como artefactos de poder. Palacios, fortalezas, catedrales, mansiones, monumentos portan una visibilidad ostentosa que les atribuye otro estatus más allá de su historia. Conservados materialmente o reproducidos mediante tecnologías, se acumulan como archivos patrimoniales cuyas estructuras organizadas a la visión, se presentan en clave política, económica, social, religiosa, etc. El análisis de estas visualidades es desarrollado por Augustowsky (2017) quien a partir de diferentes estudios como “Enseñar a mirar. La observación de los museos de arte” o “La ciudad fotografiada” propone trabajar críticamente lo que en la historia se concibe como monumentos de la cultura. Repasa el lugar de la mirada en la educación formal y reflexiona el rol de la exhibición de patrimonios para la construcción del acervo cultural.

Malosetti Costa (2017) realiza, en este mismo sentido, una fuerte indagación al lugar que tienen los dispositivos visuales en la conformación de los imaginarios sociales. Tomando ejemplos muy esclarecedores como las toponimias en las ciudades, los relatos desarrollados a partir de los monumentos o las querellas iconoclastas registradas en la historia universal, la autora da cuenta del poder que portan las manifestaciones icónicas en la construcción de ideologías y dogmas. Plantea que a lo largo de la historia se ha desarrollado una confrontada relación de temor y devoción por las imágenes, manifestado en episodios de iconoclasia (destrucción de imágenes) e idolatría (adoración de imágenes). Basta mencionar los sucesos de las cruzadas religiosas de la Edad Media, en las que se destruían imágenes sagradas o se veneraban otras; o la conquista de América, con la obstinación de los colonos por destruir *falsos ídolos* para remplazarlos por *imágenes verdaderas* de la tradición cristiana. Esta singular relación con las imágenes sostenido por el orden eclesiástico se debe a que éstas se consolidan como *lo verdadero* mediante la veneración. Una suerte de avenencia con lo representado. No es en vano la dedicación de la iglesia, puesta en concilios y disposiciones teológicas, para representar a cristo vivo o crucificado, o a María entronizada o abnegada. En este reconocimiento del poder de las imágenes, es lícito considerar también el proceso contrahegemónico emprendido desde operaciones alternas. Besançon (2003) en su estudio sobre *la imagen prohibida*, analiza cómo las sociedades han desarrollado la veneración a figuras paganas por sus poderes sanadores, configurándolas como objetos de devoción popular en conflicto con las oficiadas por la iglesia. El poder de las imágenes se evidencia en tanto han logrado sostener dogmas y perpetuarse a través de los tiempos, pero fundamentalmente, como sostiene Hernández (2000), en que focalizan el relato al que adscriben y el lugar en el que el sujeto es fijado por el lenguaje visual.

Imagen y educación

Históricamente, desde la configuración de los procesos de enseñanza la inclusión de las imágenes ha estado presente, aunque con diferentes perspectivas y funciones. Aguirre (2001) analiza que ya en el *Orbis Sensualium Pictus*, del siglo XVI, Comenio planteaba mirar pedagógicamente las imágenes. Proponía considerar, en el ejercicio didáctico, la relación entre imagen, imaginación y formación dando lugar al plano de la sensación junto al de la cognición. Asimismo, la pedagogía de Pestalozzi del siglo XVIII incitaba a la educación perceptiva y sensible. Esta se definía en el tránsito de la visualidad a la oralidad, que no era otra cosa más que poner y fijar un sentido sobre las imágenes. Podemos designar a las premisas de Comenio y Pestalozzi como el germen que despojaría a las imágenes de su aparente neutralidad. Este carácter inaugural está puesto en que éstas no se limitan a una función meramente ilustrativa, sino que interrumpen la progresión de las narrativas conformando un espacio paralelo de captación emotiva y simbólica.

Los sentidos otorgados a las imágenes adquirieron nuevas orientaciones en el marco de la escuela moderna. Feldman (2010) señala que desempeñaron un papel fundamental en las respuestas provistas por la pedagogía del siglo XIX e inicios del siglo XX. El desarrollo industrial, junto a los procesos de urbanización y crecimiento demográfico, no sólo dieron lugar al surgimiento de las imágenes como formas de *arte industrial* y masificado. Las nuevas tecnologías de la imagen lograron también alinearse a los aportes del positivismo y la sociología del siglo XIX compartiendo la creencia de que todo lo observable ofrecía un conocimiento total y transparente (Cáceres-Péfaur, 2010). De este modo, la imagen se presentaba en los ámbitos educativos como prueba tangible e infalible de los acontecimientos. Funcionando como testimonio, incluso más veraz que la palabra, se presentaba independiente de la subjetividad del enunciador (Berger, 1995). Asimismo, las bases de los Sistemas Nacionales de Educación de la modernidad se organizaron bajo las consignas de educación moderna, racional, objetiva e intuitiva. Basada en los fundamentos de la psicología asociacionista y perceptiva dominante en la época, la enseñanza se apoyaba en la observación de los objetos sensibles para luego alcanzar la abstracción. Es decir, primero se daba la apercepción a través del material visual de la representación, para posteriormente desarrollar los conceptos. Sin lugar a dudas, este esquema derivó en la equiparación entre ver y verdad, como asimismo, en la desestimación de la imagen por la preeminencia de la palabra y el relego de lo sensible por el concepto. Una articulación que aún sigue operando con firmeza en las actuales formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje y en la que poco se reconoce el carácter mediacional, la polisemia o la *opacidad* de la imagen en relación a la posibilidad de generar diversos planos y formas de interpretación (Dussel, 2010).

Otro rasgo a destacar de la escuela moderna es que contribuyó a configurar al

sujeto espectador a través de la forma de atención frontal. Un *entrenamiento* en ciertos regímenes visuales muy bien acogido por la industria del espectáculo moderno (Dussel, 2017). Se trata de una comunidad de espectadores mirando al frente que dan cuenta que el vínculo con la cultura visual no es natural, sino que está mediado socialmente por las tecnologías de la atención y de lo visual, por los lenguajes disponibles, por las formas de ser espectador y por la forma y contenido de lo que vemos. Además de la percepción frontal, la escuela moderna también desarrolló mecanismos de vigilancia y control pedagógicos de las imágenes a través de la exclusión y la censura frente a aquellas que no estuviesen subordinados a claros objetivos escolares y educativos. Esta articulación sólo puede ser entendida desde el supuesto de que quien mira es vulnerable ante la imagen. En la actualidad, esos mecanismos no tienen la misma relevancia porque, como señala Feldman (2010), “el uso de imágenes no tiene ya un lugar estructural en la manera de conducir la enseñanza. Quizás porque la didáctica atravesó un salto teórico, ideológico y valorativo que se podría llamar, para usar un término general, la hegemonía constructivista” (p.35). Incluso, podemos agregar que tales consideraciones inscriptas en la contemporaneidad y en las actuales formas del curriculum adquieren una problematización no sólo pedagógica sino, fundamentalmente, en clave socio-cultural.

Configuración de las prácticas de enseñanza universitaria

Los modelos culturales que se conforman a partir de las interacciones sociales y la configuración material de una sociedad contribuyen a definir actitudes singulares frente al conocimiento. En este sentido, los debates vinculados con la transferencia social del conocimiento en los ámbitos universitarios sugieren una mayor atención a los juegos de lenguajes y a las formas que asume la representación y los modelos interpretativos en el contexto de la cultura visual contemporánea. Esto se vuelve imperativo si concebimos que los procesos que orientaron las prácticas pedagógicas universitarias han sido objeto de intervenciones muchas veces conservadoras y retóricas. Si concebimos la idea de universidad como agente de desarrollo y de gestión del conocimiento (Pérez Lindo 2017), resulta fundamental pensar las prácticas de enseñanza como formas de dominio de las condiciones de aplicación de esos conocimientos según los cambios que operan en lo social.

Carli (2017) plantea que los procesos de producción de conocimiento en los claustros universitarios están influenciados, en gran medida, por el pragmatismo de Dewey (1859-1952) y el neopragmatismo de Rorty (1931- 2007). Estos influjos han sido decisivos para la conformación de ciertos tópicos que atraviesan las prácticas universitarias, tales como el vínculo entre experiencia, pensamiento y acción, el lugar que asume la deliberación y la dimensión del lenguaje y lo político. En los años 50' y 60' la influencia del pragmatismo ha permitido incorporar nuevas narrativas que, basadas

en posturas emergentes y alejadas de cualquier tipo de encorsetamiento, lograron incorporar una praxis orientada al pensamiento abierto y a la deconstrucción de ideologías y tradiciones intelectuales. Hacia los años 70' se retoma este tópico desde la dimensión del lenguaje. El neopragmatismo de Rorty abrió una renovada atención hacia las particularidades del conocimiento de las humanidades como actividad intelectual. La experiencia de conocimiento centrada en el lenguaje, el dialogo y los discursos promovió la caída del universalismo de los conceptos, abriendo un método mucho más amplificado de trabajo. Sin lugar a dudas, tales desarrollos hicieron de las universidades un espacio de convergencia de distintas hablas y lenguajes, con una mayor atención a los procesos de intercambios de significados. Posiciones que abogaron por el desarrollo de una práctica de enseñanza anti-representacional en desmedro de los fundamentos trascendentales, tan característicos de las tradiciones racionalista y academicista con los que estaban en pugna.

En esta misma línea de análisis, es propicio considerar los planteos desarrollados por Veiga Neto (2000) respecto a la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas orientadas a la educación de la mirada como forma de adaptar la gestión del conocimiento a la cultura contemporánea. El autor concibe el vínculo pedagógico con la imagen como una oportunidad para obliterar la tradicional perspectiva centrada en una dimensión logocéntrica, textual y unidireccional del contenido a transmitir. Dicha perspectiva, propia de las sociedades disciplinarias de las que nos hablara Foucault en *Vigilar y Castigar*, pone el acento en la estructura espacial ligada al ocularcentrismo moderno, la perspectiva cartesiana que hace centrar la imagen en una construcción meramente conceptual y disciplinar. Del mismo modo, concepciones como la de *prácticas al borde* (Litwin, 2008) o las propuestas de educación de la mirada (Dussel, 2017), también han procurado incluir un desarrollo 'intersticial' o 'marginal' respecto a las perspectivas tradicionales en la dimensión del curriculum. Perspectivas que apuntan, fundamentalmente, a cuestionar la linealidad de la noción convencional, revalidando en las prácticas educativas el carácter rizomático, dicho en términos deleuzianos, de nuevos *modos de ver* y aprender.

Hacia el reconocimiento de otros modelos de representación en los procesos de producción de conocimiento académico

La experiencia visual a la que podemos acceder mediante las nuevas tecnologías de la visión no se limita a un registro meramente cuantitativo. Los sistemas de creencias que intervienen en las prácticas de visualidad activan transformaciones de orden cualitativo que operan según ciertas fuerzas, logrando una relativa independencia de la imagen respecto a la realidad de la que era representación. Mirzoeff (2003) señala en este sentido que la imagen ha devenido en algo diferente, desestructurando muchos de los esquemas perceptivos a los que estábamos habituados y en los que

funcionaba como “fuente de verdad, testimonio, memoria material y fijación” (p. 27). La idea clásica y lineal de representación en la que la imagen y su referente participaban de una suerte de juego de espejos o mimesis perfecta es trastocada por estas metamorfosis. Lo visual ya no es el medio transparente por el que se referencia un mundo, sino que ha ganado *eficacia performativa* para construir realidades, atrayendo hacia sí mismas los procesos de conocimiento y simbolización (Martínez Luna 2014). Justamente, estos planteos constituyen los argumentos centrales de la Pedagogía de la Imagen que, en tanto reflexión crítica, cuestiona el lugar otorgado a la imagen en los contextos educativos cuyas formas de trabajo están en sintonía con el modelo clásico de representación (Dussel 2014). Podríamos decir que el uso y función atribuida a la imagen se dirime entre dos regímenes muy diferentes y en constante tensión. Por una parte, aquel proveniente de la posibilidad de acceso a la realidad objetiva y al conocimiento gracias a la eficacia de las tecnologías de la visión, al que podríamos definir como positivista. Por otra parte, un régimen basado en el análisis, la deconstrucción, la crítica y la sospecha, que considera las propias condiciones de posibilidad de la imagen como dispositivo de conocimiento y en el que reconoceríamos aquella dimensión performativa a la que hacíamos mención.

Cabe aclarar que las formas en que son utilizadas las imágenes y la función atribuida a ellas o a ese uso no se define desde una relación fortuita. Estos procesos están directamente conectados entre sí, así como indirectamente a otros de orden más general relativos a posiciones epistémicas dominantes. Por ello, las nociones de *uso* y *función* pedagógica de la imagen forman parte de una causalidad interdependiente a la cual podemos denominar como una relación de causalidad inmanente, haciendo propia la expresión deleuziana en la que la causa se actualiza, integra y diferencia de su efecto en un mismo movimiento. (Antonelli, 2014) Resulta importante considerar esta reciprocidad entre *uso* y *función* para comprender que la incorporación de la imagen en el desarrollo curricular no es un datum natural que siempre estuvo ahí del mismo modo, dependiente de una praxis continua y teleológica, tendiente a la adquisición de determinados contenidos curriculares, externa a la naturaleza de la imagen, al sujeto de mirada o la cultura de época. El uso que se haga de la imagen en la instancia del desarrollo del curriculum implicará de modo inmanente la atribución y el reconocimiento de funciones específicas, pudiendo ser motivacionales, ilustrativas, reforzadoras de modelos representacionales, disruptivas o de agenciamiento.

En vistas a incorporar un modelo de trabajo pedagógico *performativo* acorde a las condiciones sociales y perspectivas actuales, Marin (2009) nos ofrece un gran aporte respecto a la función representacional que asume la imagen. Su teoría rompe la noción lineal y transparente de representación, para articular otros elementos en esa identidad en los que se reconocen las figuraciones históricas, culturales, ideológicas y políticas que hacen de ciertas imágenes objetos indisolublemente teóricos. El planteo de lo que el autor llamó la *dimensión reflexiva* de la representación incorpora,

específicamente, la consideración de dos instancias que rompen la identidad entre la imagen y su referente. Por una parte, las condiciones de posibilidad de la imagen, su efecto de poder y presencia como dispositivo de conocimiento. En ella se consideran, por ejemplo, la perspectiva y centralidad del objeto representado, lo que queda fuera o dentro de cuadro, los simulacros y ausencias, la escenografía, las intenciones de quien produjo la imagen, los discursos que la atraviesan; es decir, incorpora el conjunto de los dispositivos discursivos y materiales que constituyen el aparato formal de enunciación de la imagen. Por otra parte, considera la construcción que lleva a cabo el sujeto de mirada, el sentido que elabora quien interpreta a partir del efecto instrumentado por la misma fuerza de la imagen.

Esta última noción de Marin es fundamental si la orientamos a las prácticas de enseñanza. Sobre todo, en los ámbitos universitarios donde la condición de sujeto adulto que reviste el alumnado, sumado a las experiencias de los trayectos formativos previos, lo predisponen en registros socioculturales y saberes disciplinares más amplios. Sin lugar a dudas, el rol del sujeto de expectación es una categoría que demanda ser redefinida en este plano de análisis. Fundamentalmente, por el carácter externo, distante e impersonal que habitualmente asume en la interacción con los materiales visuales. Al inicio del artículo referimos a que una de las cuestiones que problematizan los Estudios Visuales es la pasividad del espectador frente a los sistemas de representación. Tal cuestionamiento no se agota en esa pasividad, sino que alcanza también la urgencia de incorporar la historia empírica de quien mira, especialmente si tenemos en cuenta que la visualidad es concebida como una práctica cultural de la vida cotidiana. Justamente, el aporte de este campo de estudio reivindica al observador en tanto cuerpo marcado por su género, clase u otros factores de afectación, reconociendo las características identitarias y diferenciales que conforma la subjetividad de quien establece en el mirar una relación con las imágenes (Mitchell, 2003).

La perspectiva que abren las prácticas de representación y los procesos interpretativos nos lleva a considerar el vínculo fluctuante y permeable que designa las imágenes y las palabras. A pesar de que cada una de estas formas de lenguaje se presenta como un sistema en sí mismo, con su propia lógica e incluso dependientes de disciplinas propias y muy bien delimitadas, forman parte de una relación insatisfactoria, en el sentido de que ambas rebasan permanentemente sus propios marcos, excediéndose una a la otra. Mitchell (2018) plantea que el problema de la representación se resuelve desde la conjunción imagen/texto. Esta forma unificada de los términos alude, justamente, a la heterogeneidad de estructuras representativas en el campo de lo visible y lo legible que no puede ser reducida al mero ejercicio de la comparación o a la sumisión de la imagen al texto como habitualmente ocurre en los ámbitos educativos. Toda imagen remite a una narrativa, a un discurso; así como todo discurso genera imágenes mentales, tiene una organización espacial o

se basa en alguna configuración de orden visual. La dialéctica de la forma imagen/texto establece que todos los dispositivos, sean visuales o textuales, son en definitiva mixtos en tanto articulan diferentes códigos, convenciones discursivas, registros sensoriales y respuestas cognitivos. Si bien, en esta dialéctica inevitable de imagen y texto, la palabra es siempre el “desideratum”, la polivalencia y apertura interpretativa que designa la imagen permitirá darle nuevas formas a los rigores de la enunciación (Burucúa y Malosetti Costa, 2012).

Regímenes escópicos y modelos pedagógicos

La referencia al factor cultural y a la función representacional planteado hasta aquí nos demanda establecer un anclaje conceptual clave. Se trata de la noción de “régimen escópico” que en nuestro recorte de análisis se presenta como el concepto legitimador de un tipo particular de trabajo pedagógico. El concepto de “régimen escópico”, acuñado y entendido por Jay (2003) como un “campo de fuerzas” en contraposición a la acepción más difundida de predominio de una racionalización unívoca de la visión, plantea que la percepción visual no se reduce a la captación ocular de las imágenes como meras formas sino al registro de significados, conceptos o pensamientos resultantes de la inscripción de tales formas a un orden del discurso, a una episteme específica. La constitución del campo escópico es un acto complejo, cultural y políticamente construido, determinado por el peso de los conceptos y categorías que lo atraviesan y marcado por una historicidad. Este carácter se traduce, al mismo tiempo, en el reconocimiento de que el acto de ver no es neutral, ni reductible a una actividad meramente retinal o fenomenológica. De este modo, y tomando las palabras de Brea (2007), se concibe que la experiencia visual está ligada a “convenciones de valor y significancia que fija su institución social, como sistema altamente regulado de comportamientos y narrativas maestras con los que se mantiene un régimen fiduciario y colectivo de creencias” (p.7).

De acuerdo a este concepto debemos considerar que la imagen que ingresa en los contextos universitarios, sea cinematográfica, documental, fotográfica o de cualquier otra naturaleza, sufrirá siempre una transformación en el marco de una actividad académica concreta y del proceso que involucra el desarrollo del currículo. En términos más cercanos al sentido que referimos, será “escolarizada” y en dicha transformación el juego de lenguajes o el código dominante impondrán sus propios límites marcadores (Dussel, 2010). Una pedagogía de la imagen requiere considerar la determinación de un régimen escópico propio del espacio de la clase y del ideario universitario que en la particularidad de sus prácticas sobreimprima unas lógicas de intercambio distintas a las que operarían en otros contextos. La incorporación de imágenes designa un espacio de trabajo, un modo de operación particular que funciona como el plano privilegiado de inscripción de una visibilidad que espera un

sentido. En este orden, es lícito considerar la noción de mediación y el estatus que asumen los dispositivos que en ella intervienen.

La noción de mediación forma parte de una experiencia que, a diferencia de aquellas que provienen de los acontecimientos vivenciados de forma directa en la empírea, deriva del contacto con sistemas de comunicación culturales. En ella participan, por una parte las intenciones que auspician la mediación, en este caso las formuladas por el docente o las enmarcadas en un currículum; y por otra, la naturaleza y constitución del material interviniente y su contextualización en el marco de las prácticas sociales, tecnológicas y culturales que le otorgan significancia (Araujo, 2006; Área Moreira, 2016; Edelstein, 2004). Según la perspectiva de nuestro planteo, los fundamentos desde los que se indaga la mediación deben considerar ambas instancias, en el sentido de que los dispositivos visuales no responden necesariamente a una función instrumental, según instancias formalizadas en la materialización del currículum, sino que se conforman como medios simbólicos que portan significados y pueden ser interpretados de múltiples maneras. Al hablar de intenciones o propósitos que configuran la mediación, nos resulta central los aportes de Contreras Domingo (2010), quien plantea que la figura del educador no es la de un mero intermediario que traspassa conocimientos sin mayores reparos. El autor apuesta más bien a la idea de mediador en referencia a lo que el docente “pone a mediar” con sus alumnos, la concesión de lo que lleva incorporado como experiencia y valor de la realidad, lo que concibe como propio y pretende acercar y compartir. Desde esta perspectiva, la mediación se concretizará de acuerdo a las cualidades y necesidades que requiere como apertura simbólica en esa dirección e implicará siempre un movimiento de libertad y autenticidad respecto a los interrogantes y descubrimientos que plantea el estar en medio, dando lo propio y buscando consensos.

En cuanto al material de mediación y su impronta contextual, más precisamente respecto a la imagen en su función mediacional, si bien dijimos desde el concepto de régimen escópico que lo cognoscible sobrepasa el registro visual conformando un universo de información mucho más amplio, es de saber que la experiencia con la imagen no se reduce sólo a un territorio intervenido por estructuras abstractas dispuestas a la interpretación. Hay elementos provistos a la visión que exceden la comprensión conformando otro tipo de experiencias ligadas al placer estético, la afectividad, los registros vivenciales, las conexiones inconscientes u otras formas de energía simbólica que permiten reconocer otras valencias en la imagen irreductible al plano de lo inteligible (Mitchell, 2018). Podríamos decir que esta dimensión de la imagen abre un espacio “nebuloso” en el que se mezclan las lecturas, una zona de punto ciego, irreflexivo, que se aparta de la acción encorsetada o mermadora de la palabra y las significancias y que hace a esa experiencia de libertad e intercambios a la que referíamos. La perspectiva presentada proyecta un planteo infinito sobre lo que está dado y lo que es construido o vivenciado en el plano de la visualidad. Rancière

(2010) incorpora a esta perspectiva la idea de “imágenes pensativas”. Si bien es el espectador el que les otorga sentido en el acto de interpretarlas, es la *pensatividad* que tienen ciertas imágenes lo que resiste al pensamiento. Esta noción se basa en que hay imágenes que pueden redireccionar la mirada del observador en la medida en que no anticipen sus efectos. Es decir, en tanto permitan el pasaje de un régimen representativo a uno más bien estético y sensible que movilice las relaciones entre la imagen, lo sensible y lo pensante. Con este criterio el autor apunta a dejar de hacer funcionar a todas las imágenes en los marcos de lo que sería una “sociedad del cartel” en la que se les exige la tarea de sostener un único discurso, legitimar un único régimen de la mirada, de los significados y de la sensibilidad. Habría que indagar en este sentido si al incorporarlas en los procesos mediacionales no son remitidas con frecuencia a aquellos límites marcadores que refiere Dussel, a sostener ese “cartel” acomodándolas a los órdenes de verdad ya dados.

En referencia a esta dimensión material de la mediación, la experiencia visual incorpora también la eficacia y vitalidad que la imagen transfiere como objeto material. Freedberg (1989) plantea que la experiencia visual se da a partir de la construcción de un vínculo dialéctico entre un sujeto particular que mira una imagen concreta. Se trata de una dialéctica que dota de poder a la imagen, en el sentido que le otorga una carga de presencia invistiéndola de agenciamiento. Esta noción es asimilable a la establecida sobre el uso de tecnologías tales como pizarras digitales, plataformas, ordenadores o teléfonos, que incorporan en la escena educativa la materialización técnica de un determinado régimen visual (Martínez Luna, 2014). Lo que pretendemos con esta analogía es dar cuenta que en el lenguaje visual siempre habrá un objeto o realidad que se muestra al espectador y habrá también una forma de mostrarla. De tal modo que el uso pedagógico de la imagen no sólo afecta los modos de abordar los contenidos sino la forma en que éstos son redefinidos por los movimientos de expectación y materialidad que a su vez reconfiguran las modalidades de atención, enseñanza y aprendizaje.

Nuevos paradigmas y tradiciones. Rupturas y continuidades

El alcance de nuestro desarrollo nos exhorta a considerar la emergencia de nuevas configuraciones disciplinarias y epistémicas que toca de lleno las perspectivas pedagógicas respecto a la visualidad. La consideración de modelos de recepción centrados en la condición del espectador y en las posibilidades que determina la misma naturaleza del dispositivo visual permiten incorporar nuevos esquemas de funcionamiento que fueran formulados por el campo de los Estudios Visuales a partir del descubrimiento post-lingüístico de la imagen. El análisis de los artefactos visuales basados en los esquemas propios del paradigma del giro lingüístico y dependientes de modelos textuales de interpretación han conformado tropos y

clasificaciones adaptadas a sus propios mecanismos significativos. En referencia a estas formulaciones Guasch (2005) sostiene que a partir del *giro de la imagen* ese esquema se ha modificado debido a que “la metáfora maestra del lenguaje y los conceptos” ha cedido protagonismo en favor de “la autoridad y efecto de las imágenes” (p. 13).

Mitchell (2018) propone un corrimiento respecto a estos anclajes cuando plantea que “las imágenes o *pictures* constituyen un punto singular de fricción y desasosiego que atraviesa transversalmente una gran variedad de campos de investigación intelectual” (p. 22). Afirma que el campo de los Estudios Visuales se extiende interdisciplinariamente en tanto se basa en el concepto de *construcción social*. Con ello refiere a que el universo de las imágenes, que para muchas disciplinas resulta aparentemente transparente o no problematizable, conforma construcciones simbólicas susceptibles de ser analizadas. Fundamentalmente, el concepto de *construcción social* que el autor introduce reconoce la interposición de un velo particular de ideas en el espacio entre la realidad y los sujetos interpretantes que afecta inevitablemente las interacciones con las imágenes. Además, es conveniente tener presente que el campo de los Estudios Visuales postula la apertura hacia una teoría o historia de “todas las imágenes”, en la que se consideran imágenes fílmicas, fotografías amateurs, televisivas, publicitarias, artísticas y virtuales. Tal “democratización” de la imagen (Mitchell, 2018; Guasch, 2005) amplía los desarrollos de las disciplinas tradicionales circunscriptos al estudio de los artefactos artísticos o canónicos que limitaban otras perspectivas de desarrollo. La recuperación de producciones visuales de la llamada “baja cultura” lleva a que el estudio de estos artefactos deje de ser dominio exclusivo de disciplinas tales como la Estética, la Historia del Arte o algún otro campo de estudio especializado, en vistas a incorporar distintos tropos académicos que consideren los aportes de las imágenes al conocimiento y sostengan un curriculum más abierto a lo social.

La “democratización” de la que participa la imagen a partir de su inclusión en todas sus formas y materialidades demanda el desarrollo de otra lógica epistémica. Esta se basa en el dominio de lo fragmentario, la intervención de constelaciones conceptuales y planteos más horizontales de fuerte basamento antropológico. La naturaleza del lenguaje visual y su proyección en los modos de conocimiento se orienta a un distanciamiento respecto a los grandes relatos, posturas teleológicas, binarias o conceptos jerárquicamente organizados propios del pensamiento occidental. De este modo, la cultura visual introduce la posibilidad de incorporar un esquema metodológico más acorde con el modelo rizomático propuesto por Deleuze y Guattari (2004) basado en la conjunción y filiación hacia esquemas interpretativos más amplios que desarticulen aquellos modelos arborescentes y jerárquicos tendientes a construcciones esencialistas o dogmáticas. Resulta interesante acercarse al desarrollo de esta categoría la perspectiva de Mitchell (2018) cuando expresa que la imagen comporta un carácter que “se sitúa a mitad de camino entre un *paradigma*

y una *anomalía*” dentro de los términos expresados por Thomas Kuhn (p. 22). Para el autor es justamente esa intersección lo que sitúa a la imagen como un tema de debate fundamental en las ciencias humanas, indicando que los mejores términos para describir las representaciones se encuentran en la vernácula inmanente de las propias prácticas representativas.

Es menester considerar que la ruptura epistémica que introducen los Estudios Visuales y de la que se hace eco la Pedagogía de la Imagen se enfrenta a cierta herencia ocularcentrista de la tradición occidental, reaccionaria a cualquier formulación apologética de la imagen. Abramowsky (2010) sostiene que la práctica con imágenes en los ámbitos educativos no se da en un suelo virgen sino que dialoga con ciertas lógicas y mecanismos arraigados de las que se reconocen fundamentalmente la tradición platónica y la tradición letrada. La tradición platónica toma a las imágenes con cierto recelo. Si bien no las condena, ni exime, las admite condicionalmente, es decir, son legitimables en la medida que presenten utilidad didáctica o eficacia en la mostración de *la verdad*. Lo que se destaca con esta referencia es que la tradición platónica como filosofía fundante del pensamiento occidental desconoce la autonomía de la imagen como sistema signifiante. Ésta sólo puede ser legitimada en un plano de subordinación y conforme a una pauta de desciframiento que no está en ella misma sino en un saber que se sustrae del contexto ambiguo de lo sensible para remitirla a su modelo, a su original. Oyarzún (2016) sostiene que la tradición platónica podría ser tildada de iconoclasta en tanto estigmatiza a la imagen desde una constitución fantasmática y engañosa en su pretensión de sustituir al modelo. Es presumible que sea precisamente aquella condición *fantasmática* la definición determinante para una comprensión radical del problema de la imagen, sobre todo si se piensa que el concepto de “imagen de la verdad” no hace justicia a la “verdad de la imagen”. Por su parte, la tradición letrada reviste un lugar central en los ámbitos educativos. La escritura ha sido concebida desde la invención de la imprenta como la más alta forma de práctica intelectual y es innegable que los materiales textuales se constituyen como el formato privilegiado de acceso al conocimiento en los ámbitos universitarios. El carácter esencial que reviste el texto ha llevado a que la imagen quede reducida a un lugar vicario y subsidiario funcionando, la mayoría de las veces, como elemento ilustrativo y marginal. No podemos pasar por alto en la descripción de estas tradiciones la validación del “argumento didáctico”, en la que la imagen asume un lugar estratégico como elemento atractivo y auxiliador. Sin embargo, a pesar del valor que tiene este reconocimiento, hay un déficit educativo en el hecho de considerar que la posibilidad de conocer siempre parecería estar por fuera de la imagen, haciendo de ella, como dice Dussel (2010) “el centro de un protocolo de lectura predecible, formulaico y predefinido de antemano” (p. 4).

Conclusión

A modo de conclusión, podemos señalar que el recorrido establecido en los diferentes apartados ha procurado aportar al planteamiento de perspectivas críticas sobre la imagen en tanto objeto irruptivo y problematizable en el marco de las prácticas de enseñanza universitaria que, sin lugar a dudas, afectan su función pedagógica. Esencialmente, el desarrollo ha procurado dar cuenta de la necesidad de incorporar un modelo de trabajo pedagógico en disidencia con los formatos tradicionales, a partir de las potencialidades y posibilidades que incorpora la mediación de la imagen. Esta perspectiva es factible a partir del reconocimiento de las transformaciones sociales de la cultura visual contemporánea, la recuperación de las categorías conceptuales provenientes del campo de los Estudios Visuales, su proyección a una pedagogía de la imagen y el cuestionamiento a un campo de trabajo que aún se encuentra signado por la cultura de la palabra y el texto. Considerar las providencias de la imagen involucra un trabajo tendiente a la validación de otro orden de conocimientos muy distinto a los operados por los esquemas tradicionales. Este orden se basa en atender la dimensión social y cultural en la producción de conocimientos académicos, incorporar los saberes y registros experienciales adquiridos fuera de estos ámbitos, validar las percepciones estéticas y sensibles y promover abordajes post-disciplinarios. Si bien tales desarrollos no agotan la problematización de la imagen como herramienta pedagógica, sientan las bases para pensar otras formas de mediación en ruptura con la función transparente de representación. Los fundamentos desarrollados han procurado reconocer las diferentes categorías que atraviesan la experiencia visual a partir del poder de las imágenes y ciertas redefiniciones epistémicas; pero sobre todo, tienen la pretensión de sentar las bases para la construcción de un trabajo de renovación curricular en este nivel de formación a partir de las posibilidades que abre la problemática de la imagen.

Notas

¹ Profesora de filosofía y Cs. de la educación- Esp. en didáctica y curriculum, Diplomada en educación, imágenes y medios, Doctoranda en Ciencias humanas. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Catamarca.

Bibliografía

Abramowski, A. (2010) "La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación". En DUSSEL, I, et al "Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos". Proyecto red de centros de actualización e innovación educativa (C.A.I.E). Línea: pedagogías de la imagen. <http://repositorio.educacion.gov.ar>.

Aguirre, M. (2001). "Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3. <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.html>

Antonelli, M. (2014). "Sobre el origen del concepto de Inmanencia" en Gilles Deleuze.

Revista. Internacional Interdisciplinar INTERthesis. 11. https://www.researchgate.net/publication/307834232_Sobre_el_origen_del_concepto_de_Inmanencia_en_Gilles_Deleuze/citation/download

Araujo, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Ed. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Área Moreira, M. (2016) “Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología” Documento inédito (clase N° 6 en entorno virtual). Curso de postgrado: *Materiales Didácticos: lenguajes y mediaciones para la enseñanza*. Argentina, FLACSO.

Augustowsky G. (2007) “Enseñar a mirar. La observación de los museos de arte”. En *Revista Proas a la ciudad* N° 14, GCBA.

Augustowsky G. (2007) “La ciudad fotografiada” en *Revista Proas a la ciudad* N° 14 GCBA.

Berger, J. (1968) “Entender una fotografía” (Prefacio). Disponible en: http://kupdf.net_john-berger-entender-una-fotografiapdf

Berger, J. (1995) *Another way of telling*. New York: Vintage Books.

Besançon, A. (2003) *La imagen prohibida. Una historia intelectual de la iconoclasia*. Madrid: Siruela.

Brea, J. (2010) *Las tres eras de la imagen*. Madrid, Akal.

Brea, J.L. (2007). “Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image”, en *Revista Estudios Visuales* N° 4. ¿Un diferendo “arte”? Enero 2007. Editada por CENDEAC.

Buck-Morss, S. (2005). “Estudios visuales e imaginación global”, en BREA, José Luis (ed.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid, Akal.

Burke, P. (2005) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.

Burucúa, J.; Malosetti Costa, L. (2012) “Una palabra equivale a mil imágenes. Polisemia, grandeza y miserias de las representaciones visuales” en revista *Concreta, Valencia* p 6-13. <http://www.editorialconcreta.org/Una-palabra-equivale-a-mil>

Cáceres-Péfaur, B. (2010) “Cultura visual y educación. Nuevos desafíos/ nuevos paradigmas”. En *Revista Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación*, N° 4, ISSN 2244-8594, ULA, Venezuela.

Carli, S. (2017) “Universidad, conocimiento y política. Un diálogo posible con la tradición crítica del pragmatismo y el neopragmatismo”. *Revista Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, ISSN 1851-9490 / Vol. 19, Mendoza, pp. 1-10. Disponible en: www.estudiosdefilosofia.com.ar/ Mendoza / 2017 / Artículos.

Catala Domenech, J. (2008) *La forma de lo real. Introducción a los estudios visuales*. Barcelona: UOC ediciones.

Contreras Domingo J. (2010) “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal” *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2) pp. 61-81. Disponible en: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=27419198004>

Deleuze, G.; Guattari, F. (2004), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. París, Les Editions de Minuit.

Dussel, I, y otros (2010) "Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos". Buenos Aires: Documento de trabajo: *Proyecto red de centros de actualización e innovación educativa, línea pedagogías de la imagen*.

Dussel, I. (2017) "Imágenes y pedagogía. Algunas reflexiones iniciales" Programa Nacional de formación docente Nuestra escuela. Ministerio de Educación. <http://www.academia.edu/>

Dussel, I.; Gutierrez, N. (Comp.) (2014) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.

Edelstein, G. (2004). Problematizar el qué, el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes. En AAVV, *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional de Litoral.

Feldman, D. (2010) *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Freedberg, D. (1992) *El poder de las imágenes. Estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta*. Madrid, Cátedra.

Guasch A. (2005) "Doce Reglas para un Nueva Academia: La Nueva Historia del Arte y los Estudios Visuales". En BREA J. (Ed.) *Estudios Visuales. La Epistemología de la Visualidad en la Era de la Globalización*. Madrid, Akal.

Hernández, F. (2000) *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

Jay, M. 2003: *Campos de Fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Buenos Aires, Paidós.

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Malosetti Costa, L. (2017) "La imagen en la cultura occidental". En *Educación, imágenes y medios*. Buenos Aires: FLACSO.

Marin, L. (2009) "Poder, representación, imagen". En *Prismas, revista de historia intelectual*, ISSN 1852-0499, N° 13, pp. 135-153, UNQ, Buenos Aires.

Martínez Luna, S. (2014) "Cultura visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización" *Revista Digital do LAV*, vol. 7, núm. 3, pp. 3-18. Universidad e Federal de Santa María Santa, Brasil.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós.

Mitchell T. (2017) ¿Qué quieren las imágenes? Buenos aires, SansSoleil Ediciones.

Mitchell, W. (2003). "Mostrando el ver. Una crítica de la cultura visual" en *Estudios visuales* N°. 1, nov, pp. 17-40.

MITCHELL, W. (2018) *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación visual y verbal*. España, Akal.

Oyarzún, P. (2016) "*Imagen y duelo*". Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos, N° 6, abril, pp.203-212.

Pérez Lindo, A. (2017) *El uso social del conocimiento y la universidad*. Buenos Aires, Colección UAI Investigación. Teseo

Rancière, J. (2010) *Momentos políticos*. Buenos, Capital intelectual.

Las imágenes como dispositivos de conocimiento en el ámbito de formación universitaria

Veiga Neto, A. (2000) "Espacios que producen". En GVIRTZ S. (Comp.) *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires, Santillana.

Escala de pensamiento crítico adaptada en estudiantes universitarios de Colombia, México y Chile

Adapted Critical Thinking Scale in Colombian, Mexican and Chilean Undergraduates

Sonia Betancourth Zambrano¹

Christian Alexander Zambrano Guerrero²

Ana Karen Ceballos Mora³

Resumen

El pensamiento crítico se ha convertido en un objetivo de la educación superior; para ello se integran procesos de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de diferentes habilidades y disposiciones de este tipo de pensamiento. De acuerdo a la diversidad de criterios de evaluación y, a su vez, a la necesidad de seguir investigando y construyendo estrategias de medición actualizadas de pensamiento crítico, se propone un estudio de tipo descriptivo – instrumental con diseño transversal para determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Pensamiento Crítico adaptada en una muestra de estudiantes universitarios de Colombia, México y Chile, para proporcionar una medida válida y fiable en el contexto latinoamericano, correlacionando sus resultados con la escala de autoestima de Rosenberg (ERA). La Escala de Pensamiento Crítico reportó adecuadas propiedades psicométricas de validez (evidencias de contenido y constructo), y de confiabilidad con un alfa de Cronbach de 0,9. En conclusión, la Escala del Pensamiento Crítico es una herramienta adaptada, actualizada y sensible para la población objeto de estudio.

Palabras clave: Escala del pensamiento crítico; estudiantes universitarios; contexto latinoamericano

Summary

Critical thinking has become an objective of higher education; thus, teaching-learning processes are integrated to develop different skills and dispositions towards this type of thinking. According to the diversity of evaluation criteria and, in turn, the need to

continue researching and building up-to-date measurement strategies for critical thinking, a descriptive-instrumental study with a cross-sectional design is proposed to determine the psychometric properties of the Critical Thinking Scale adapted in a sample of university students from Colombia, Mexico and Chile, to provide a valid and reliable measure in the Latin American context, correlating its results with the Rosenberg Self-Esteem Scale (ERA). The Critical Thinking Scale reported adequate psychometric properties of validity (evidence of content and construct), and of reliability with a Cronbach's alpha of 0.9. In conclusion, the Critical Thinking Scale is an adapted, updated and sensitive tool for the population under study.

Keywords: Critical Thinking Scale; Undergraduates; Latinamerican Cont

Fecha de Recepción: 28/06/2021 Primera Evaluación: 15/09/2021 Segunda Evaluación: 22/09/2021 Fecha de Aceptación: 03/10/2021

Introducción

El pensamiento crítico es una herramienta de vital importancia tanto para la vida personal como en sociedad, además forja libertad en la educación (Özdemir & Demirtaşlı, 2015). En el siglo XXI pensar de manera crítica se ha convertido en el anhelo de muchas personas, ya que las características del mundo actual, de cierta manera, exigen que se esfuercen por conseguir un pensamiento claro y decidido, considerando que esto interfiere tanto en el bienestar personal como en el éxito en distintas esferas de la vida (Rivas, Morales y Saiz, 2014; Betancourth, Tabares y Martínez, 2020). Por ello se dice que una educación de calidad debe preocuparse tanto por brindar conocimientos de las distintas asignaturas como por forjar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, esto es necesario en la medida en que facilita que los aprendices hagan frente a las diversas situaciones del diario vivir (Sadhu & Laksono, 2018).

Manassero y Vázquez (2020) refieren que “El pensamiento es una capacidad y un rasgo distintivo de la naturaleza humana. Sin embargo, la mayor parte del pensamiento espontáneo suele ser de baja calidad y defectuoso” (p.17). Por el contrario, el pensamiento crítico no se caracteriza por ser automático, ya que implica que el estudiante manifieste intención, reflexione y esté en capacidad de tomar decisiones viables (Nieto, Saiz y Orgaz, 2009; Rivas, Morales y Saiz, 2014). Para pensar críticamente es imprescindible que el estudiante manifieste una mente abierta, dispuesta a considerar distintos puntos de vista, así, está en capacidad de tolerar posturas divergentes a la propia y mostrarse presto a cambiar de opinión, cuando la evidencia lo amerite (Olivares y López, 2017).

Diversos estudios (Olivares y López, 2017; Ossa, Palma, Lagos, Quintana y Diaz, 2017; Calle, 2013; Manassero y Vázquez, 2020; Rivas, Morales y Saiz, 2014; Iskifoğlu, 2014) retoman en sus investigaciones autores clásicos como: Facione, Paul y Elder y Ennis. Estos autores definen el pensamiento crítico desde diferentes posturas. Facione (1990) precisa el pensamiento crítico como “un juicio intencional y autorregulador que da como resultado la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como la explicación de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criterios o contextuales sobre las que se basa ese juicio” (p.3). Paul y Elder (2005) lo definen como “un conjunto de habilidades intelectuales, actitudes y disposiciones que lleva al dominio del contenido y al aprendizaje profundo” (p.9). Ennis (1996) lo conceptualiza como “un pensamiento reflexivo razonable centrado en decidir qué creer o hacer. El énfasis está en la razonabilidad, reflexión, y el proceso de toma de decisiones” (p. 166).

Aunque existen muchas conceptualizaciones del pensamiento crítico, la gran mayoría reconoce la importancia de los componentes basados en habilidades y en disposiciones (Quinn, et.al, 2020). Ospina, Brand & Aristizábal (2017), Ossa et al.

(2017), Manassero y Vázquez, (2020), Özdemir & Demirtaşlı, (2015) concuerdan que el pensamiento crítico es una habilidad cognitiva de alto nivel. Este tipo de pensamiento está compuesto tanto por habilidades como disposiciones, las primeras hacen referencia a un elemento de carácter cognitivo y las últimas a un componente motivacional (Nieto, et al, 2009).

Nieto, et al. (2009) manifiestan que las habilidades del pensamiento crítico implican saber discriminar información, producir y evaluar argumentos, analizar distintas situaciones, tomar decisiones bajo la evidencia y poseer herramientas para resolver problemas. Calle (2013) y Özdemir & Demirtaşlı (2015) mencionan que la educación tiene un papel relevante en cuanto a la adquisición y fortalecimiento de dichas habilidades. Estas habilidades contribuyen a que los estudiantes tomen decisiones viables y resuelvan problemas que se les presenten en la cotidianidad (Harjo, Kartowagiran, & Mahmudi, 2019).

Por lo tanto, se puede afirmar que el pensamiento crítico es un proceso cognitivo, que consta de una serie de habilidades y disposiciones, que cuando se usan apropiadamente, aumentan las posibilidades de solucionar un problema, es además, un resultado educativo valorado, que a menudo se asocia con el rendimiento académico, la capacidad de toma de decisiones exitosa y el adecuado desempeño laboral (Quinn, et.al, 2020). Así, algunos estudios previos de Fancione (2007), Hoffman & Schaw (2009), Mahapoonyanont (2010), entre otros, han enfatizado el papel de otros factores psicológicos en el pensamiento crítico de los estudiantes como la autoestima, la resistencia psicológica y el afecto positivo en el pensamiento crítico (Faramarzi & Khafri, 2019).

Varios factores ambientales y personales interfieren en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico como los de enseñanza y los personales (creencias motivacionales y la autoestima), están relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico (Mahapoonyanont, 2010; Faramarzi & Khafri, 2019). Según, el Faramarzi & Khafri (2019), uno de los factores principales que contribuye al pensamiento crítico es la autoestima, ya que está refleja la evaluación emocional subjetiva general de una persona de su propio valor, en el que los estudiantes con mayor autoestima tienen un pensamiento crítico más favorable. Por lo tanto, la educación del pensamiento crítico es una de las herramientas importantes para crear, cultivar y aumentar la autoestima (Azizi, Sedaghat & Direkvand-Moghadam, 2018).

El pensamiento crítico se ha convertido en un objetivo educativo esencial de la educación superior, a través de la integración de este pensamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades de resolución de problemas, autoestima, toma de decisiones y comunicación de los estudiantes. Es necesario comprender que en las universidades se forman los futuros profesionales que asumirán roles importantes en las esferas sociales y culturales, así indispensable que

durante su formación académica trabajen el pensamiento crítico, para que, puedan generar procesos de justificación, decisiones reflexivas y juicios sobre qué creer o hacer, produciendo decisiones racionales en los diferentes contextos en los que se encuentre inmerso; de ahí la necesidad de profundizar en su conceptualización y en su medición (Wale & Bishaw, 2020; Yang & Saad, 2020; Gul & Akgay, 2020).

En los años 80 y 90 se desarrollaron un conjunto de instrumentos que marcaron la historia de la medición del pensamiento crítico, autores como Nieto et al. (2009); Calle, (2013); destacan el test el Watson-Glaser Critical Thinking (WGCTA) realizado por Watson y Glaser (1980) el cual evalúa las habilidades de pensamiento crítico mediante cinco subescalas (inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación de argumentos). Facione (1990) desarrolló el test California Critical Thinking (CCTST) que mide el pensamiento crítico mediante cinco habilidades (interpretación, análisis, evaluación, explicación e inferencia). Un instrumento que también generó gran impacto fue el Test de Cornell Critical Thinking (CCTT) realizado por Ennis & Millman (1985) este mide seis habilidades de pensamiento crítico (inducción, credibilidad de una fuente, observación, semántica, deducción e identificación de hipótesis) es dirigido tanto a niños como a jóvenes, debido a los dos niveles que posee X y Z. Halpern (1998) desarrollo el Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations (HCTAES) este test presenta cinco dimensiones (testeo de hipótesis, razonamiento verbal, argumentación, probabilidades e incertidumbre y resolución de problemas).

En los últimos años se han desarrollado, validado y adaptado diversos instrumentos en distintos países, en su gran mayoría estos se han elaborado en inglés, en el marco de las habilidades de pensamiento crítico y fuera del contexto latinoamericano. Estos instrumentos han hecho aportes significativos a la medición del pensamiento crítico. Sin embargo, Ossa, et.al (2017) en una revisión documental demuestran que son pocas las experiencias que permiten fortalecer el pensamiento crítico en los universitarios, lo que requiere mayor investigación, construcción y adaptación de instrumentos que respondan a las características y particularidades de la población.

En la revisión de antecedentes respecto a la construcción y adaptación de instrumentos de pensamiento crítico en Latinoamérica, se reporta el estudio de Calle (2013) que evaluó las habilidades de pensamiento crítico asociadas a la escritura de textos digitales que se desarrollan en entornos de aprendizaje utilizando herramientas de la web 2.0 en Colombia. Para este fin, se definieron dos instrumentos, uno de observación y otro de autorregistro, los resultados muestran que la escala de observación es un instrumento que evalúa las relaciones entre el pensamiento crítico y la escritura. Asimismo, Ospina et al. (2017) exploraron la medición del pensamiento crítico en Colombia, en este estudio se construyó y validó un índice de medición del pensamiento crítico (TC) en la formación profesional, como resultado

se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,61, lo que permite dar cuenta de un grado de confiabilidad aceptable.

Rivas, Morales y Saiz (2014) adaptaron y validaron en población peruana la prueba de pensamiento crítico PENCRI SAL, la cual posee unas propiedades psicométricas aceptables que corroboran los resultados obtenidos en la versión original (con una confiabilidad de 0,73). Olivares y López (2017) desarrollaron el Cuestionario de Competencias Genéricas Individuales (CCGI) en México, este mide la auto percepción de los estudiantes hacia distintas competencias: pensamiento crítico, alfabetización informacional, autodirección, administración del tiempo, solución de problemas y toma de decisiones, con una confiabilidad de 0,73.

Si bien los tipos de evaluación y los instrumentos existentes en el mundo permiten obtener unos resultados respecto al pensamiento crítico, estos no son sensibles a la población colombiana, mexicana y chilena en contextos universitarios, prueba de ello es que la mayoría de estrategias se encuentran en un idioma no hispano, además, es pertinente tener en cuenta que la evaluación del pensamiento crítico aborda solo algunas de las múltiples habilidades y disposiciones del pensamiento crítico, y son escasos los estudios que relacionan el pensamiento crítico y la autoestima en estudiantes universitarios. Adicionalmente, se evidencia una tendencia de las estrategias de pensamiento crítico a proponer preguntas abiertas, con el fin de tener un conocimiento más acertado sobre el nivel de las habilidades que componen el pensamiento crítico, permitiéndoles a las personas que realizan la aplicación, la posibilidad de contrastar y complementar la medición de la variable, haciendo uso de métodos cualitativos y cuantitativos que fortalecen la caracterización de la misma en un grupo poblacional. En este punto, es muy importante advertir, que se debe realizar un entrenamiento minucioso e integral a los evaluadores en la aplicación del instrumento, a fin de disminuir la subjetividad y la posibilidad de aparición de sesgos durante el proceso de evaluación.

Finalmente, de acuerdo a la diversidad de criterios de evaluación y, a su vez, la necesidad de seguir investigando y construyendo estrategias actualizadas de pensamiento crítico que relacione otros factores personales como la autoestima, se propone, adaptar un instrumento estandarizado al contexto colombiano, mexicano y chileno en estudiantes de pregrado de universidades públicas y correlacionar los resultados con la escala de autoestima de Rosenberg (ERA).

Metodología

Paradigma – Diseño

La presente investigación fue de tipo descriptivo - instrumental, puesto que tuvo como propósito determinar las propiedades psicométricas de la Escala de

Pensamiento Crítico adaptada en una muestra de estudiantes universitarios de Colombia, México y Chile (Montero y León, 2005). Adicionalmente cabe señalar que se utilizó un diseño transversal en tanto la recolección de la información se realizó en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Población - Muestra

La muestra estuvo conformada por 1520 estudiantes pertenecientes a tres universidades: la primera ubicada en San Juan de Pasto (Colombia), la segunda en Cuernavaca (México), y la tercera en Atacama (Chile). Se utilizó un muestreo probabilístico polietápico: primero se identificó los estratos (facultades de cada Universidad), posteriormente se seleccionó los programas de cada facultad, de cada programa un semestre y finalmente se aplicó los instrumentos al conglomerado.

De la muestra, el 35% de los estudiantes universitarios fue de Colombia, el 32% de México y 33% de Chile. El 47% fueron mujeres y 53% fueron hombres, sus edades oscilaron entre los 18 y 54 años, con una media de 21 años.

Instrumento

Pensamiento crítico

La escala de pensamiento crítico fue diseñada para estudiantes de bachillerato, mide el conjunto de habilidades y disposiciones que le permiten al individuo decidir qué hacer y en qué creer (Aroca y Moreno, 2014). Cuenta con 25 ítems repartidos en cinco dimensiones: análisis, evaluación, explicación, interpretación e inferencia, con cinco opciones de respuesta que van desde nunca hasta siempre. La escala cuenta con adecuadas propiedades de validez y confiabilidad, con un alfa de Cronbach de .883.

Autoestima

La escala de autoestima de Rosenberg (ERA), fue diseñada por Morris Rosenberg en 1965, presenta altos índices de fiabilidad con una consistencia interna de 0,77. Esta escala cuenta con diez ítems que exploran la percepción de estudiantes universitarios sobre su autoestima durante el último mes, con cuatro opciones de respuesta que van desde nunca hasta siempre. Se aplicó la validación de Ceballos, et. al (2017), con un alfa de Cronbach de 0,72. Es importante mencionar que en el presente estudio el alfa de Cronbach fue de 0,85.

Procedimiento

La adaptación de la escala de pensamiento crítico se realizó teniendo en cuenta las siguientes fases: a) *Revisión y Modificación*: se revisó las instrucciones, los ítems y las opciones de respuesta, para posteriormente ser valoradas por jueces, b)

Valoración por jueces: se llevó a cabo la evaluación de la escala por cinco expertos, c) *Versión preliminar y pilotaje:* de acuerdo a las recomendaciones emitidas por los jueces expertos se consolidó un formato preliminar de la escala, el cual fue utilizado en la aplicación piloto con 15 estudiantes universitarios entre los 3 países, d) *Aplicación de la versión final:* posterior al pilotaje, se realizó la aplicación final de la escala de pensamiento crítico y la escala de autoestima en Colombia, México y Chile, e) *Análisis Psicométrico:* el análisis psicométrico y estadístico de la escala de pensamiento crítico se efectuó a través del software SPSS versión 20, para determinar la confiabilidad, validez y el comportamiento del atributo en la muestra.

Consideraciones éticas

El Comité de Ética en Investigación de la Universidad que financió el estudio, evaluó y otorgó el aval para la ejecución de la investigación. Por su parte, se contó con los permisos respetivos por parte del representante legal de cada universidad y el diligenciamiento del consentimiento informado a los participantes, garantizando que la información recolectada y la identidad como participante tendría un trato anónimo, confidencial y voluntario, en el que no se usaría la información para ningún otro propósito fuera de los objetivos propuestos.

Resultados

Se analizaron las propiedades psicométricas de la adaptación de la escala de pensamiento crítico de Moreno y Aroca (2014). Con el fin de evaluar la pertinencia de realizar el análisis factorial, se llevó a cabo una matriz de correlación de la escala a través de la prueba de esfericidad de Bartlett, obteniendo un Chi cuadrado de 12002,080 y un nivel de significancia de 0,000, y del índice Kaiser Meyer Olkin (KMO) de 0,953, valores que señalan la pertinencia de realizar un análisis factorial.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó el análisis factorial considerando los 5 factores propuestos por los autores: a) análisis, b) evaluación, c) explicación, d) interpretación, e) inferencia. Así el análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax reportó cinco factores con autovalores mayores que uno, en la que se identificó que el 92,% de los ítems cargaron en un factor, mientras que el 8% cargaron en dos factores (Ver tabla 1.), lo que según el criterio de Scholz, et al. (2002), al no cargar más de tres reactivos por factor, no se puede establecer la dimensionalidad del instrumento, por lo tanto se reporta un solo factor denominado pensamiento crítico.

Tabla 1. Matriz de componentes principales

Items	Componente				
	1	2	3	4	5
PPC1	,446	-,487	,076	,177	,055
PPC2	,392	-,117	,132	,396	-,291
PPC3	,446	,243	,187	-,004	-,307
PPC4	,432	,331	,328	,227	-,098
PPC5	,549	,241	,154	,153	,037
PPC6	,203	,249	,201	,206	,743
PPC7	,642	-,289	-,077	,202	,187
PPC8	,600	,088	-,449	,240	,008
PPC9	,670	,064	-,072	,303	-,039
PPC10	,644	,080	-,193	,150	,043
PPC11	,477	,240	-,499	,109	-,189
PPC12	,644	-,285	,030	,212	-,128
PPC13	,583	-,217	-,011	-,056	-,202
PPC14	,469	-,008	-,100	-,341	,023
PPC15	,499	,201	,156	-,317	-,193
PPC16	,509	-,394	,112	-,220	,010
PPC17	,606	-,398	,018	-,197	,147
PPC18	,732	,062	,117	-,087	-,011
PPC19	,626	,047	-,073	-,081	,173
PPC20	,704	,118	,186	-,038	,075
PPC21	,636	,188	,263	-,201	-,051
PPC22	,709	-,004	,111	-,070	,032
PPC23	,707	,162	,086	-,136	,022
PPC24	,371	,246	-,470	-,224	,100
PPC25	,656	-,110	-,187	-,211	,088

Asimismo, se calculó la validez de contenido y validez de constructo. En cuanto a la validez de contenido se realizó inicialmente una revisión de la escala de acuerdo a los criterios de los investigadores, tomado como base investigaciones respecto al tema y los conocimientos en psicología, específicamente en pensamiento crítico y

contexto universitario; etapa en la cual no se consideró necesario realizar cambios. Posteriormente, se contó con la colaboración de cinco expertos pertenecientes a Colombia, México o Chile. Los expertos tenían conocimiento en psicometría y en la población universitaria, de esta forma, evaluaron las instrucciones, los ítems y las opciones de respuesta del instrumento en términos de claridad y equivalencia semántica, contando en todos los casos con una evaluación favorable, al no reportarse cambios en la escala debido a que el lenguaje del instrumento es genérico entre los países de estudio.

Lo anterior, permitió establecer el pilotaje con 15 estudiantes universitarios, cinco de cada país, manifestando un acuerdo en su mayoría, respecto a la claridad en las instrucciones y formas de respuesta.

En cuanto a la validez de constructo, se analizó la relación entre las puntuaciones de las pruebas de pensamiento crítico y autoestima – ERA, las cuales al no cumplir el criterio de normalidad se correlacionaron con Rho de Spearman, obteniendo un coeficiente de 0,243**, mostrando una correlación positiva y significativa que indica la relación entre estas variables.

Para calcular la confiabilidad de la escala de pensamiento crítico, se utilizó el análisis de fiabilidad de alfa de Cronbach obteniendo un valor de 0,904, lo que muestra una elevada consistencia interna entre los elementos de la escala.

En la puntuación total de la escala de pensamiento crítico se encontró una media de 95,04 con una desviación típica de 13,371. En relación al comportamiento estadístico de la prueba para la variable sexo, el análisis de varianza se realizó mediante la prueba U de Mann-Whitney obteniendo un valor de 283586,500 con un nivel de significancia de $p=0,619$, mostrando que no existen diferencias significativas respecto a sexo.

Para la variable universidad, el análisis de varianza se realizó mediante la prueba Kruskal Wallis con un valor de 36,858 con un nivel de significancia de $p=0,000$, mostrando que si existen diferencias significativas respecto a la variable universidad (Colombia, México y Chile).

En la tabla 2 se muestran los puntajes estadísticos de la variable universidad:

Tabla 2. Puntajes estadísticos de la variable universidad.

Estadísticos	Universidad Colombia	Universidad México	Universidad Chile
Media	93,94	93,12	98,08
Mediana	95,00	95,00	99,00
Varianza	163,499	219,909	142,323

Desviación estándar	12,787	14,829	11,930
Mínimo	46	39	54
Máximo	124	125	124
Percentiles			
5	73,00	67,00	77,00
10	77,00	74,00	83,00
25	86,00	83,50	90,00
50	95,00	95,00	99,00
75	103,00	104,00	107,00
90	109,00	111,00	112,00
95	113,00	114,00	116,00

Teniendo en cuenta lo anterior se estableció la tabla de puntuaciones para los niveles de la escala de pensamiento crítico (Tabla 3.)

Tabla 3. Tabla de puntuaciones.

Categoría	Percentiles	Universidad Colombia	Universidad México	Universidad Chile
Muy bajo	5 10	25- 77	25- 74	25- 83
Bajo	25	78-94	75-94	84-98
Medio	50	95-103	95-103	99-106
Alto	75	104-108	104-110	107-111
Muy alto	90 95	119-125	111-125	112-125

Discusión y conclusiones

El pensamiento crítico es una competencia fundamental en la actualidad que todo estudiante universitario debe desarrollar durante su formación, dado que este permite contar con las competencias y capacidades necesarias para enfrentar las diferentes situaciones de la vida, esto implica tener una acción transformadora en la etapa educativa, profesional y en la vida personal (Bezanilla, et.al, 2018).

A pesar de la relevancia del pensamiento crítico en la formación universitaria, son pocas las experiencias que se dirigen a fortalecerlo en esta población, además, son

limitados los instrumentos estandarizados que permiten su medición en el contexto latinoamericano, lo cual está relacionado con la dificultad para llegar a un consenso conceptual y metodológico para su evaluación (Ossa, et al., 2017).

En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Pensamiento Crítico adaptada en una muestra de estudiantes universitarios de Colombia, México y Chile, para proporcionar una medida válida y confiable.

El análisis factorial de la prueba original del pensamiento crítico reportó cinco factores: (a) *análisis*, por medio del cual se identifican las relaciones de inferencia reales y supuestas formas de representación como enunciados, preguntas, conceptos, descripciones, entre otras, con el objetivo de expresar creencias, juicios u opiniones; (b) *evaluación*, permite valorar las representaciones que describen la percepción, creencias, juicios u opiniones de una persona, y la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas sobre formas de representación; (c) *explicación*, es la organización y comunicación de los resultados del razonamiento, en términos de evidencias en forma clara, convincente y persuasiva; (d) *interpretación*, expresa el significado y la importancia de experiencias, situaciones o eventos; (e) *inferencia*, identifica elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular hipótesis, considerando las consecuencias que se desprenden de las diferentes formas de representación (Aroca y Moreno, 2014). Los factores anteriores son similares a los que plantea Facione (2007), quién además incluye la *autoregulación*, la cual se define como un monitoreo autoconsciente de la actividad cognitiva y su resultado, para cuestionar, aprobar o corregir el razonamiento o los resultados propios.

Es de mencionar que, en el presente estudio, no se pudo establecer la dimensionalidad del instrumento, encontrándose un solo factor denominado pensamiento crítico. Definido este atributo como el conjunto de habilidades y disposiciones que le permiten al individuo decidir qué hacer y en qué creer utilizando como herramientas la reflexión y la racionalidad (Ennis, 1996), lo que permite a la persona conocer, evaluar, transformar y aplicar conocimientos en la sociedad actual de manera profunda y exhaustiva (Betancourth, Insuasty y Riascos, 2012; Wale & Bishaw, 2020).

Es así, como se debe comprender el pensamiento crítico como un atributo que implica procesos cognitivos complejos y que está integrado por subprocesos interrelacionados que permiten interpretar, analizar, evaluar e inferir información para aceptarla o rechazarla con el fin de tomar decisiones en los diferentes contextos (Facione, 2007; Yang, 2012; Wale & Bishaw, 2020)

Se puede inferir que el pensamiento crítico tiene presente dentro de sus procesos las habilidades de análisis, evaluación, explicación, interpretación e inferencia, todas necesarias para lograr que la persona alcance dicho pensamiento, pero

que de acuerdo a condiciones culturales, sociales y educativas (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015). Estas habilidades se van relacionando permitiendo que el individuo desarrolle razonamientos y reflexiones ante diferentes situaciones, sin especificar por separado cada una de las habilidades implementadas para lograr tal objetivo; aspecto que posiblemente evaluó el instrumento y explica su único factor, al considerar que la población de estudio son estudiantes universitarios que por sus exigencias académicas y profesionales deben estar bien informados, tener una mente abierta, flexible y justa cuando se trata de razonar algo, dispuestos a reconsiderar y retractarse de algún juicio erróneo (Altuve, 2010), siendo capaces de generar ideas, adoptar posturas, proponer nuevas alternativas y argumentar sus actuaciones ante diferentes situaciones y problemas (Betancourth, 2015; Aznar y Laiton, 2017; Quinn, et.al, 2020).

En cuanto a la validez de contenido, se tiene presente que los ítems de un instrumento deben medir las dimensiones del atributo, específicamente en la adaptación de una prueba, tanto la versión original como la adaptada debe contar las mismas dimensiones semánticas y sintácticas. Así, en el estudio se encontró que la validez de contenido realizada por medio de la evaluación de jueces, no reportó cambios en la escala debido a que el lenguaje del instrumento es genérico entre los países de estudio, considerando que los ítems de la escala son relevantes y representativos del atributo para un propósito evaluativo particular, que es medir el pensamiento crítico en Colombia, México y Chile (Escobar y Cuervo, 2008; Cruz-Avelar y Cruz-Peralta, 2017).

Asimismo, en la validez de constructo, se determinó la relación entre las puntuaciones de las pruebas de pensamiento crítico y autoestima – ERA, considerando que investigaciones previas (Hoffman & Schaw, 2009; Mahapoonyanont, 2010; Mahapoonyanont, 2010; Faramarzi & Khafri, 2019) sustentan la relación entre estas variables, encontrando que el factor principal que contribuye al pensamiento crítico es la autoestima, puesto que el pensamiento crítico interviene en la percepción y el juicio de las personas sobre sí mismos, suponiendo que las personas que evalúan positivamente su desempeño gozan de una alta autoestima (Meshki, Ghofranipoor, Azad & Hajizadeh, 2009; Manassero y Vázquez, 2020). En este estudio se obtuvo un coeficiente de 0,243**, indicando una correlación positiva baja y significativa entre estas variables, lo que muestra su relación teórica. Sin embargo, es importante seguir investigando al respecto, puesto que una mayor correlación podría evidenciarse identificando otro instrumento de autoestima que mida el sentimiento positivo o negativo hacia uno mismo, quizás no sólo en el último mes (como la escala ERA (Rosenberg, 1965)), ya que tanto el pensamiento crítico y la autoestima podrían comprenderse como procesos a lo largo de la vida de un individuo (Panesso y Arango, 2017; Manassero y Vázquez, 2020). En este punto, se resalta la importancia de la educación en pensamiento crítico como una herramienta para mejorar y aumentar la autoestima, en otras palabras, las personas que cuentan con habilidades de

pensamiento crítico, disfrutaron de gran capacidad de análisis y evaluación en diferentes aspectos como el juicio sobre uno mismo (Azizi, Sedaghat & Direkvand-Moghadam, 2018).

or su parte, para calcular la confiabilidad de la escala de pensamiento crítico, se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach obteniendo un valor de 0,904, lo que muestra una elevada consistencia interna (Prieto y Delgado, 2010). Según, Ossa, et al. (2017), entre los años 2011 a 2016 se reportan ocho instrumentos más utilizados para medir pensamiento crítico, encontrando el: Watson-Glaser Critical Thinking (WGCTA) (alfa de Cronbach de .82), California Critical Thinking Skills (CCTST) (alfa de Cronbach de .78 a .80), California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) (alfa de Cronbach de .90), Test de Cornell Critical Thinking (CCTT) (no se reporta su confiabilidad), Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations (HCTAES) (alfa de Cronbach de .88), pensamiento crítico Salamanca (PENCRISAL) (alfa de Cronbach de .63.), Tareas de Pensamiento Crítico (TPC) (alfa de Cronbach de .87) y Test de Pensamiento Crítico (TPC) de Paraguay (alfa de Cronbach de .70 y .71), lo que demuestra que no se encuentran suficientes estudios sobre construcción y adaptación de instrumentos de pensamiento crítico, más aún, en población latinoamericana, y para ello, se necesita disponer de instrumentos de pensamiento crítico, válidos y confiables, cuya aplicación logre evaluaciones cuantitativas, empíricas y estandarizadas que aporte información sobre este atributo (Manassero y Vázquez, 2020).

Por lo anterior, la presente escala se consolida como un insumo para medir el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, utilizando baremos particulares para Colombia, México y Chile, considerando que, entre las variables sociodemográficas como género, facultad, programa, semestre y país, este último fue el único que reportó una diferencia estadística entre la muestra objeto de estudio. Por consiguiente, los estudiantes universitarios pueden identificar su nivel de pensamiento crítico para fortalecerlo y optimizarlo, dado que éste es una herramienta necesaria que permite argumentar, decidir y resolver problemas, de manera que la persona pueda pensar mejor y generar cambios en su vida (Beltrán y Torres, 2009; Ossa, et al., 2017).

Al contar con la presente escala estandariza para medir el pensamiento crítico se podrá conocer los aspectos que se necesitan fortalecer para dinamizar las habilidades intelectuales, dando lugar a la construcción de intervenciones idóneas que permitan su desarrollo, así como también, al mejoramiento de las prácticas curriculares en las universidades. En este sentido, se podrá vincular el pensamiento crítico a los procesos educativos, considerando en qué nivel se encuentran los estudiantes, para así determinar cuáles son los mecanismos que se requieren implementar, tales como el debate crítico, diálogo socrático, controversia, entre otros; para que estudiantes y docentes trabajen conjuntamente en el desarrollo de habilidades de argumentación,

contra argumentación, respeto por las diferentes posiciones, pensamiento rápido, entre otros (Fuentes, 2011; Núñez, Ávila y Olivares, 2017; Betancourth, Tabares y Martínez, 2020).

Notas

¹ Universidad de Nariño. Colombia. Psicóloga de la Universidad del Valle. Magister en Educación con énf. en Doc. Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid. Docente investigadora de la Universidad de Nariño

² Universidad de Nariño. Colombia. Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad de Nariño. Magister en educación desde la diversidad, Universidad de Manizales. Psicólogo. Docente e investigador, Universidad de Nariño, Pasto.

³ Universidad de Nariño. Colombia. Magister en Salud Pública, Universidad de Nariño. Psicóloga, Universidad de Nariño. Docente e investigadora, Universidad de Nariño, Pasto.

Referencias bibliográficas

Altuve, G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13(20), 5-18

Aroca, L. y Moreno, J. (2014). Construcción psicométrica de una prueba psicológica para medir el pensamiento crítico en estudiantes que se encuentran cursando bachillerato en instituciones educativas de San Juan de Pasto, 2012. *Informe de investigación convocatoria estudiantil Alberto Quijano Guerrero 2011*. Universidad de Nariño.

Azizi, M., Sedaghat, Z. & Direkvand-Moghadam, A. (2018). Effect of Critical Thinking Education on Problem Solving Skills and Self-Esteem in Iranian Female Students. *VC04-VC07*, 12(1). <https://www.doi.org/10.7860/JCDR/2018/27993/11128>

Aznar, I. y Laiton, I. (2017). Desarrollo de Habilidades Básicas de Pensamiento Crítico en el Contexto de la Enseñanza de la Física Universitaria. *Formación universitaria*, 10(1), 71-78. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100008>

Beltrán, M. y Torres, N. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Zona próxima, revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 11, 66-85.

Betancourth Zambrano, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238-252. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>

Betancourth, S. Insuasty, K. y Riascos, N. (2012). Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/356>

Betancourth, S., Tabares, Y. y Martínez, V. (2020). Programa de intervención en debate crítico sobre el pensamiento crítico en universitarios. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-17. <https://dx.10.17081/eduhum.22.38.3577>

Bezanilla-Albisua, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., ARRANZ-TURNES, S., y

CAMPO-CARRASCO, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>

Calle, G. (2013). La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (40), 68-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19422920000>

Ceballos, G., Paba, C., Suescún, J., Oviedo, H., Herazo, E. y Campo, A. (2017). Validez y dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 29-39.

Cruz-Avelar, A. y Cruz-Peralta, E. (2017). Metodología para la construcción de instrumentos de medición en salud. *Alerg Asma Inmunol Pediatr*, 26(3):100-105.

Ennis, R. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18(2), 165-182.

Ennis, R.H. & Millman, J. (1985). Cornell critical thinking test, level X. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.

Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Proyecto Delphi. American Philosophical Association Asociación Norteamericana de Filosofía.

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?. *Insight assessment*, 22, 1 – 19. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Faramarzi, M. & Khafri, S. (2019). A causal model of critical thinking in a sample of Iranian medical students: associations with self-esteem, hardiness, and positive affect. *GMS J Med Educ*, 36(4). <https://dx.10.3205/zma001251>

Fuentes, C. (2011). *Elementos para o desenho de um modelo de Debate Crítico na escola*. Argumentação na escola: O conhecimento em construção. Campinas: Pontes. 225-249.

Gul, M.D. & Akcay, H. (2020). Structuring a new socioscientific issues (SSI) based instruction model: Impacts on pre-service science teachers" (PSTs) critical thinking skills and dispositions. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(1), 141-159.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>

Harjo, B., Kartowagiran, B. & Mahmudi, A. (2019). Development of Critical Thinking Skill Instruments on Mathematical Learning High School. *International Journal of Instruction*, 12(4), 149-166. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230079.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.

Hoffman, B. & Schraw, G. (2009). The influence of self-efficacy and working memory capacity on problem-solving efficiency. *Learn Individ Diff*, 19, 91-100. <https://dx.10.1016/j.lindif.2008.08.001>

- Iskifoğlu, G. (2014). Cross-cultural Equivalency of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 159-178. <https://dx.10.12738/estp.2014.1.184>
- Mahapoonyanont, N. (2010). Factors related to critical thinking abilities; a meta-analysis. *Proc Soc Behav Sci.*, 9, 986-990. <https://dx.10.1016/j.sbspro.2010.12.272>
- Manassero, M.A. & Vázquez, Á. (2020). Evaluación de destrezas de pensamiento crítico: validación de instrumentos libres de cultura. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 47, 15–32.
- Meshki, M., Ghofranipoor, F., Azad, P. & Hajizadeh, E. (2009). Effect of an educational program with self-esteem and health control beliefs on mental health promoting of university students. *Feyz*, 12(4):38-45.
- Montero, I. y León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Nieto, A., Saiz, C. y Orgaz, B. (2009). Pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 14 (1), 1-15. <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/rema09hctaes.pdf>
- Núnwz, S., Ávila, J. y Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 84-103. <https://dx.10.22201/iissue.20072872e.2017.23.3012>
- Olivares, S. y López, M. (2017). Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 67-77. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.848>
- Ospina, B; Brand, E. & Aristizábal, C. (2017). Development of a measurement index of critical thinking in professional formation. *Invest. Educ. Enferm*, 35(1), 69-77. <https://dx.10.17533/udea.iee.v35n1a08>
- Ossa, C. J., Palma, M. R., Martín, L. S., Nelly, G., Quintana, I. M. y DÍAZ, C. H. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19-28. <https://dx.10.22235/cp.v11i2.1343>
- Özdemir, H. & Demirtaşlı, N. (2015). Adaptación of California Measure of Mental Motivation – CM3. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (6), 238-247. <https://dx.10.11114/jets.v3i6.10>
- Panesso, K. y Arango, M. J. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(14), 1-9.
- Paul, R. y Elder, L. (2005) *Una Guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeños y Resultados*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Quinn, S., Hogan, M., Dwyer, C., Finn, P. & Fogarty, E. (2020). Development and Validation of the Student-Educator Negotiated Critical Thinking Dispositions Scale (SENCTDS). *Thinking Skills and Creativity*, 100710. <https://dx.10.1016/j.tsc.2020.100710>
- Rivas, S., Morales, P. y Saiz, C. (2014). Propiedades psicométricas de la adaptación peruana de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 257-268.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sadhu, S. y Laksono, E. (2018). Development and Validation of an Integrated Assessment for Measuring Critical Thinking and Chemical Literacy in Chemical Equilibrium. *International Journal of Instruction*, 11 (3), 557-572. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183420.pdf>
- Tamayo, O. E., Zona, R. y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2): 111-133.
- Wale, B.D. & Bishaw, K.S. (2020). Effects of using inquiry-based learning on EFL students' critical thinking skills. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.*, 5(9). <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00090-2>
- Watson, G. & Glaser, R. (1980). *Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal*. San Antonio: Harcourt Brace Jovanovich.
- Yang, L. & Saad, R. (2020). The relationship between critical thinking and the community of inquiry model: a quantitative study among EFL university students in China, *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 965-973. <https://dx.10.1080/02673843.2020.1814359>
- Yang, Y. T. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1116 -1130. <https://dx.10.1016/j.tate.2012.06.007>

Desarrollo de competencias en Educación Superior a través de la participación en el Modelo de las Naciones Unidas

The Model of the United Nations and Competencies Development in Higher Education

Julio Cesar Ramirez Montañez¹

Resumen

El Modelo de Las Naciones Unidas es una estrategia implementada por algunas universidades para mejorar el desarrollo de las competencias que sus estudiantes necesitan en un mundo globalizado. Las simulaciones de reuniones diplomáticas internacionales permiten a los estudiantes investigar un tema, entender una perspectiva extranjera y negociar cuestiones globales, y fomentan la comprensión de la interconexión del mundo. Sin embargo, faltan investigaciones sobre el impacto de las simulaciones de las Naciones Unidas en la competencia global. El Marco De Competencia Global comprende cuatro dimensiones: 1) Investigar el Entorno Global: Los estudiantes investigan el mundo más allá de su entorno inmediato; 2) Reconocer perspectivas: Los estudiantes reconocen sus propias perspectivas y las de los demás; 3) Comunicar ideas: Los estudiantes comunican sus ideas de manera efectiva con diversos públicos, y 4) Tomar Acción: Los estudiantes traducen sus ideas en acciones apropiadas para mejorar las condiciones. Para cerrar esta brecha, se analizaron documentos de auto-reflexión de 44 estudiantes que habían participado en un modelo de ONU en una universidad colombiana, utilizando el análisis cualitativo de contenido para mostrar un impacto del modelo ONU en estas dimensiones. Los resultados indican cambios en las cuatro facetas del Marco Mundial de Competencias a través del modelo ONU.

Palabras clave: competencias clave; Modelo de las Naciones Unidas; estudiantes universitarios

Summary

The National Model United Nations is a prominent measure implemented by universities to enhance their students' development of those competencies that are needed in a globalized world. Simulations of international diplomatic meetings let the students research on a topic, understand a foreign perspective, negotiate and bargain global agendas, as they foster the understanding of the interconnectedness of the world. However, research on the impact of UN simulations on global competence is pending. The Global Competency Framework comprises four dimensions: 1) Investigating the World: Students investigate the world beyond their immediate environment; 2) Recognizing Perspectives: Students recognize their own and others' perspectives; 3) Communicating ideas: Students communicate their ideas effectively with diverse audiences, and 4) Taking Action: Students translate their ideas into appropriate actions to improve conditions. To document the success of the Model in each dimension, self-reflection papers of 44 students that had participated in a model UN at a Colombian university were analyzed, using qualitative content analysis. Results indicate changes in all four facets of the Global Competency Framework through model UN.

Keywords: Key Competencies; United Nations Model; University Students

Fecha de Recepción: 07/10/2021
Primera Evaluación: 26/10/2021
Segunda Evaluación: 18/11/2021
Fecha de Aceptación: 02/12/2021

Introducción

El entorno de trabajo globalizado, la competencia intercultural y la llamada competencia global, se entienden como competencias clave en el siglo XXI. Se espera que los graduados universitarios trabajen de manera eficiente y eficaz en el mundo globalizado, comunicándose entre culturas, países, al tiempo que abordan y comprenden los problemas globales y la interconexión de nuestro mundo. Muchas instituciones de Educación Superior tratan de satisfacer las nuevas demandas de la fuerza de trabajo, y han implementado y ampliado sus estrategias de internacionalización en los últimos años. En el contexto de la Educación Superior, la internacionalización describe el “proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la impartición de la educación postsecundaria” (Knight, 2004, pág. 6). Se espera que los graduados de escuelas de negocios trabajen a nivel mundial (Kedia y Englis, 2011). En consecuencia, las Escuelas de Negocios han estado trabajando en la inclusión de aspectos internacionales en sus planes de estudio. Las instituciones de Educación Superior diferencian entre internacionalización en el extranjero e internacionalización en el hogar: la internacionalización en el extranjero describe las medidas que tienen lugar a través de las fronteras, mientras que la internacionalización en el país se refiere a las actividades realizadas en el propio campus (Brookes y Becket, 2011). Un ejemplo de estas medidas son las simulaciones de las Naciones Unidas (Naciones Unidas) organizadas en las universidades. Estas simulaciones ubican a los estudiantes en la situación de los delegados que participan en las Asambleas de las Naciones Unidas, y los estudiantes necesitan investigar la política del país que representan, los temas que se discutirán en las sesiones, así como las reglas y procedimientos de las reuniones diplomáticas internacionales.

El objetivo general de las universidades que están implementando dimensiones internacionales y globales en sus planes de estudio es el desarrollo de la competencia intercultural, a veces también conocida como competencia global, en los estudiantes. Aunque ha habido investigaciones sobre el impacto de las simulaciones de las Naciones Unidas en las competencias de los estudiantes, falta investigación centrada en la competencia global. Además, la investigación que analiza la competencia de los estudiantes latinoamericanos también es rara. Este proyecto de investigación trata de cerrar esta brecha. Después de dar una visión teórica de la internacionalización en la Educación Superior, competencia y competencia global y simulaciones de la ONU, este documento presenta los resultados de un estudio cualitativo realizado en Colombia que muestra de manera ejemplar el impacto de un modelo de ONU en la competencia global de los estudiantes.

1. Antecedentes Teóricos

1.1 Internacionalización de la Educación Superior

Muchas instituciones de Educación Superior tratan de satisfacer las nuevas demandas laborales, y han implementado y ampliado sus estrategias de internacionalización en los últimos años. En el contexto de la Educación Superior, la internacionalización describe el "proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la impartición de la educación postsecundaria" (Knight, 2004, pág. 6). Se espera que los graduados de escuelas de negocios trabajen a nivel mundial (Kedia y Englis, 2011). En consecuencia, las Escuelas de Negocios han estado trabajando en la inclusión de aspectos internacionales en sus planes de estudio. Las instituciones de Educación Superior diferencian entre internacionalización en el extranjero e internacionalización en el país: la internacionalización en el extranjero describe las medidas que tienen lugar a través de las fronteras, mientras que la internacionalización en el país se refiere a las actividades realizadas en el propio campus (Brookes y Becket, 2011). A través de diferentes medidas ofrecidas por las universidades, los estudiantes desarrollarán la competencia intercultural/global para poder trabajar en un mundo globalizado.

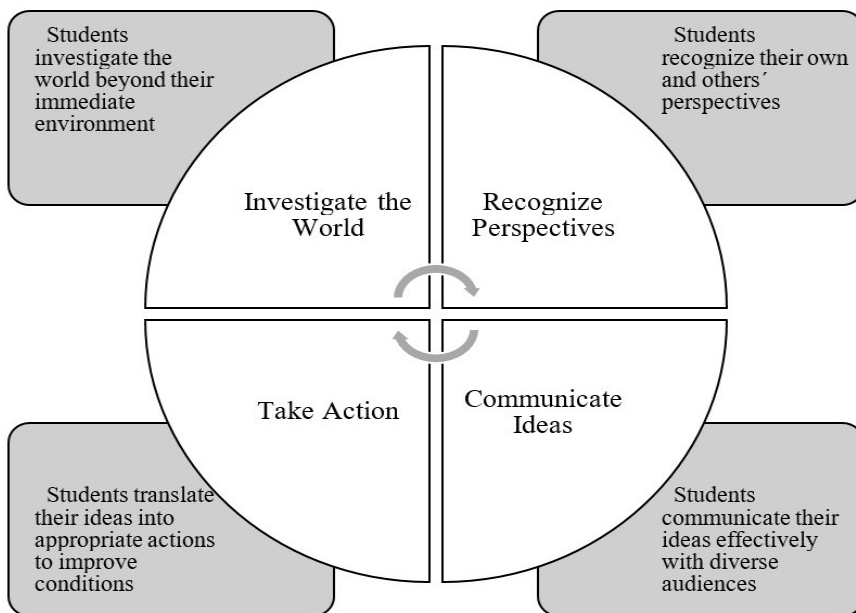
1.2 Competencia Intercultural y Competencia Global

Desde un punto de vista sociológico, la cultura puede entenderse como el "mundo vital de un grupo de individuos caracterizado por patrones de interpretación compartidos en el contexto del conocimiento compartido" (Wolting y Jonas, 2009, p. 469). Geert Hofstede describe la cultura como la programación colectiva de la mente" (Hofstede et al., 2010, p. 6). Sobre la base de este entendimiento, la comunicación intercultural se produce "cuando los participantes de una situación de comunicación pertenecen a diferentes culturas y cuando los socios son conscientes del hecho de que la otra persona es "diferente", cuando uno es percibido como un "extranjero" (Maletzke, 1996, p. 37). Se necesita la llamada competencia intercultural para superar estas diferencias y manejar situaciones interculturales.

Un término relacionado con la competencia intercultural es la llamada competencia global. La competencia global describe "la capacidad y disposición para entender y actuar sobre cuestiones de importancia global" (Boix Mansilla & Jackson, 2011, p. xiii). A diferencia de la competencia intercultural, esta competencia no se centra únicamente en la comunicación y la interacción entre personas con diferentes orígenes culturales, sino que comprende las competencias que las personas necesitan en un mundo globalizado, como investigar temas de importancia global, entender y contrastar sus propias perspectivas, comunicarse en un mundo conectado y, si es posible y adecuado, convertirse en acción y cambiar su entorno. Por lo tanto, el marco global de competencias tiene como objetivo "Entender el mundo a través del estudio

disciplinario e interdisciplinario" y comprende cuatro dimensiones: 1) Investigar el mundo: Los estudiantes investigan el mundo más allá de su entorno inmediato; 2) Reconocer perspectivas: Los estudiantes reconocen sus propias perspectivas y las de los demás; 3) Comunicar ideas: Los estudiantes comunican sus ideas de manera efectiva con audiencias diversas; y 4) Tomar Acción: Los estudiantes traducen sus ideas en acciones apropiadas para mejorar las condiciones (Boix Mansilla & Jackson, 2011). El siguiente gráfico muestra las cuatro dimensiones con varios aspectos e indicadores relacionados con las facetas de la competencia global.

Figura 1: Marco de Competencia Global, Boix Mansilla & Jackson, 2011, p. 12.



El Marco Mundial de Competencias se ha aplicado en la investigación centrada en el desarrollo de competencias en la educación superior (Ferguson-Patrick et al., 2018; Byker & Putman, 2018; Byker & Xu, 2019), y debido a su enfoque en la comprensión de las cuestiones globales, que también es un resultado de aprendizaje esperado de las simulaciones de la ONU, sirve como una base teórica para esta investigación.

1.3 Modelo de las Naciones Unidas

Tradicionalmente, los estudiantes de colegios y universidades aprendieron sobre la historia y el análisis de los organismos internacionales y su funcionamiento interno a través de publicaciones impresas. En los últimos años, los cursos de estudio y la

información basada en Internet se han utilizado como herramientas para analizar y aprender sobre las organizaciones internacionales como las Naciones Unidas. Ciertas disciplinas académicas han estado implementando nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, que pueden ser más relevantes para el mundo real en el que los estudiantes construirán su vida profesional y personal. Cada vez más, universidades de todo el mundo están incorporando el aprendizaje experiencial, que proporciona a los estudiantes experiencia práctica en la aplicación de conocimientos teóricos en la configuración real de la obra y las organizaciones (Hindriks et al, 2009).

Concretamente, el área de los negocios internacionales ha estado implementando este tipo de educación empírica para las actividades didácticas basadas en la simulación de los principales organismos internacionales, donde los estudiantes participan en juegos de rol que sirven como delegados de los Estados Miembros de las Naciones Unidas y otros organismos, abordando los problemas reales a los que se enfrenta la comunidad internacional (Cardona y Palacio, 2013). Estos modelos de negociación abordan los problemas globales en un contexto real. Por lo general, se desarrollan con la participación de delegaciones de varias universidades donde sus representantes personifican la postura y la política exterior de un Estado miembro de las Naciones Unidas en cuestiones relacionadas con la agenda internacional. Del mismo modo, el desarrollo de los modelos genera un espacio pedagógico donde los participantes participan en el análisis y las propuestas con referencia a acuerdos, resoluciones y mecanismos empleados dentro de los órganos de estas organizaciones asumiendo el papel de embajador del país asignado al Comité correspondiente. Aunque estos modelos de negociación son simulaciones de instituciones políticas, la creciente importancia del desarrollo económico, el comercio y las cuestiones ambientales en la agenda de las Naciones Unidas han creado una oportunidad para que los estudiantes de negocios internacionales enriquezcan la experiencia académica. Los estudiantes participantes aprenden sobre temas globales y el papel que el Estado representa en las cuestiones políticas, económicas, sociales y ambientales.

Según la Asociación Nacional de Conferencias Colegiadas (NCCA), el objetivo principal de estos modelos de negociación es involucrar activamente a los estudiantes en los asuntos globales a través de la discusión de temas contemporáneos de relevancia global, en los mismos escenarios que se utilizan en la vida real para tales fines. Estos modelos se esfuerzan por convertirse en ciudadanos globales que, de manera civilizada, desarrollen políticas multilaterales, hacia una solución de los conflictos por medios pacíficos y el desarrollo humano equitativo y sostenible (NCCA, 2017).

Según la NCCA, los propósitos esenciales de estos modelos son:

- Proporcionar experiencia educativa interactiva que básicamente enseña a

- los estudiantes acerca de las organizaciones que se simulan;
- Ofrecer una experiencia detallada y una comprensión de cómo funciona el proceso de debate internacional, negociación y diplomacia;
 - Resolver los conflictos y cuestiones planteados originalmente en el programa de las Naciones Unidas y la Organización de los Estados Americanos;
 - Aprender a preparar documentos, planificar una estrategia, negociar con simpatizantes y opositores y resolver conflictos que afectan a casi todos los países del mundo, en aras de la movilización de la cooperación internacional.

1.4 Modelo ONU y Desarrollo de Competencias

El modelo ONU proporciona un entorno situacional, en el que los estudiantes tienen que aplicar una amplia variedad de conocimientos en política, economía y asuntos mundiales, al tiempo que exigen mucho en el lenguaje, la comprensión, la comprensión de la lectura y la composición textual. Una de las competencias más importantes adquiridas por una simulación de este tipo es la capacidad del pensamiento crítico y abordar directamente estos desacuerdos específicos en el debate. A diferencia de los métodos tradicionales de conferencia, el Modelo de las Naciones Unidas mejora los enfoques de aprendizaje situacional para traducir e interpretar los conocimientos especializados en aplicación. A medida que los estudiantes se convierten en estudiantes activos en una actividad de aprendizaje de este tipo, se dan cuenta de sus conocimientos meta-cognitivos y lo utilizan para lograr un aprendizaje profundo (Hast-rkolu, 2019). Las investigaciones muestran que el formato del Modelo de las Naciones Unidas “[...] contribuye a la productividad de las actividades de aprendizaje y al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural profesional de los estudiantes”(Chashko, 2019:60). La asignación de los estudiantes como una delegación particular de un país les da la responsabilidad de representar y aparecer para esa región de la mejor manera posible para sus nativos. Entre otras cosas, se basa en una investigación detallada y profunda, pero también aplicando el conocimiento adquirido y para ampliar su propia perspectiva. La práctica del alumno para empatizar con la cultura y su punto de vista particular, diferente de la suya. Según Fortin, una “participación exitosa en el campo internacional exige la capacidad de negociar, negociar, ser diplomático, desarrollar planes de contingencia, entender estructuras de incentivos, analizar y responder a diversas estrategias estatales y organizativas” (Fortin, 2012). Fox y Ronkowski argumentan: “La mejor experiencia de aprendizaje se logra cuando un estudiante es guiado a través de las cuatro fases de Kolb: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa”. (Fox y Ronkowski 1997:733). Como afirma Kolb, el aprendizaje profundo es “un proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia”. (Kolb 1884:41), pero este proceso

se subraya con tres niveles principales de progresión: “Primero, los alumnos toman un papel activo en su propio aprendizaje; en segundo lugar conectan la teoría con la práctica en el mundo exterior; y en tercer lugar, integran este conocimiento en su propio marco conceptual”. (Boud y Pascoe 1978:2, cit. en Fortin 2012). Durante este proceso, los estudiantes se preparan para “generar conocimiento en circunstancias futuras”, “los entrena para acontecimientos del “mundo real” e incuba una sensación de tolerancia para diversas perspectivas”. (Fortin, 2012, p.4). Dar a los estudiantes la experiencia de una discusión con objetivos internacionales, mejora su comprensión de las perspectivas interculturales, ya que no sólo adquieren conocimientos sobre otras culturas, sino que también aplican este conocimiento de una manera orientada a objetivos, expandiendo así su propia perspectiva.

Revisando la literatura sobre el impacto del modelo de las Naciones Unidas en las competencias de los estudiantes, identificando la falta de investigación que involucra a estudiantes latinoamericanos y dadas las demandas del mercado laboral globalizado, esta investigación aborda la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo pueden las simulaciones modelo de las Naciones Unidas contribuir al desarrollo de la competencia global de los estudiantes en una Universidad Colombiana?

2. Metodología

Se realizó un estudio cualitativo para analizar el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo de la IC con respecto al Modelo de las Naciones Unidas. Los documentos de auto-reflexión de los participantes fueron analizados utilizando el análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2010). En esta sección se describe el ejemplo, la recopilación de datos y el análisis de datos.

2.1 La simulación

El modelo ONU se llevó a cabo en octubre de 2019 en Medellín, Colombia, y duró tres días. El tema general de la simulación fue el Pacto Mundial sobre los Refugiados (Naciones Unidas, 2018) y la situación de los refugiados en el mundo. Los estudiantes tenían que pretender que el Pacto, firmado originalmente por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2018, aún no había sido acordado, y tenían que debatirlo para formar la perspectiva de su respectivo país. El objetivo de la simulación se formuló en la información entregada a los estudiantes de la siguiente manera: “Los expertos han trabajado duro para finalizar un nuevo acuerdo sobre los refugiados, el Pacto Mundial para los Refugiados. El propósito de esta reunión es (1) realizar los últimos cambios en el acuerdo y (2) firmar el acuerdo. La mayoría de los países quieren llegar a un nuevo acuerdo, pero quieren uno que refleje sus propios intereses nacionales. Si se llega a un acuerdo sólido, la opinión pública y la

sociedad civil estarán satisfechas. Sin embargo, varios intereses en conflicto deben ser equilibrados. Usted tiene que promover los intereses de su país mientras coopera con los otros miembros para construir un acuerdo”.

Antes de la simulación, los estudiantes se sometieron a diferentes formas de preparación. La mayoría de ellos se inscribieron en una clase de Relaciones Internacionales con el programa de Negocios Internacionales en la universidad, donde se explicó el contenido y el procedimiento del modelo. Los estudiantes que no participaron en esta clase tuvieron una preparación especial los fines de semana o participaron en una clase de preparación para un modelo diferente de simulación de la ONU. Se pidió a los estudiantes que prepararan un discurso de apertura (en inglés) y un documento de posición (en español) para su país respectivo; estas asignaciones tenían que ser entregadas antes del modelo. Además del discurso de apertura, la simulación se llevó a cabo en español.

El primer día, la simulación sólo tuvo lugar en las horas de la tarde y consistió en una breve introducción y un discurso pronunciado por un representante del ACNUR en Colombia. Después de eso, los estudiantes tuvieron tiempo para cabildear y establecer redes. El segundo día fue un día completo de sesiones formales e informales, y el último día terminó, después de una mañana de sesiones formales e informales, al mediodía con comentarios finales y una ceremonia de premiación.

2.2 Recopilación y Análisis de Datos

47 estudiantes participaron como delegados en el evento, y 44 de estos estudiantes entregaron en sus documentos de auto-reflexión al final de la simulación. Todos los estudiantes eran estudiantes universitarios, 36 eran de Medellín y ocho estudiantes de Bucaramanga, Colombia; 33 de los estudiantes habían estado tomando una clase sobre relaciones internacionales durante el semestre, tres habían participado en diferentes clases de preparación y los ocho estudiantes de Bucaramanga recibieron una formación especial como parte de su preparación. Sólo uno de los estudiantes era un estudiante de intercambio internacional, el resto de los participantes eran estudiantes colombianos.

intercambio internacional, el resto de los participantes eran estudiantes colombianos.

De los 44 estudiantes que entregaron sus auto-reflexiones, 22 eran mujeres y 22 eran estudiantes varones. Las preguntas de reflexión se basaron en el Marco de Competencia Global (Boix Mansilla & Jackson, 2011), se pusieron en inglés y español, y los estudiantes pudieron elegir su idioma preferido para responder a las preguntas.

3. Resultados

Los documentos de reflexión se analizaron utilizando análisis cualitativos de contenido para cada una de las cuatro dimensiones del Marco De Competencia Global. El objetivo era comprender el impacto de las simulaciones con respecto a las competencias globales del estudiante. Los resultados se explican en la siguiente sección.

3.1 Investigar el mundo: Los estudiantes investigan el mundo más allá de su entorno inmediato

La primera parte de la auto-reflexión se refería a la investigación previa al modelo y los conocimientos adquiridos durante la preparación y la simulación en sí. 35 estudiantes declararon que habían adquirido conocimiento sobre el país que representaban y 26 estudiantes mencionaron que se enteraron de la situación de los refugiados en el mundo. Además, siete alumnos dijeron que aprendieron acerca de los enfoques de resolución de problemas del tema, y cinco estudiantes especificaron que aprendieron acerca de las Naciones Unidas y la forma en que trabajan. 4 estudiantes dijeron que ahora están familiarizados con las reglas y procedimientos de las simulaciones de las Naciones Unidas, y tres estudiantes mencionaron que aprendieron sobre las culturas extranjeras. En cuanto a la comunicación y la argumentación, dos alumnos dijeron que aprendieron cosas nuevas en este contexto. En la tabla siguiente se muestran los resultados:

Cuadro 1: Resultados de la Dimensión 1 del Marco Mundial de Competencias

Aspecto del conocimiento	Número de estudiantes (N-44)
El país respectivo	35
Situación de los refugiados	26
Enfoques de resolución de problemas (en la política internacional)	7
Naciones Unidas (y cómo funcionan)	5
UNA simulación	4
Culturas extranjeras	3
Comunicación y argumentación	2

Elaboración propia

Como muestran los resultados, la mayoría de los estudiantes se centraron en su aprendizaje y adquisición de conocimientos con respecto a su propio país y el tema discutido en el evento. Sin embargo, algunos estudiantes mencionaron nuevos

conocimientos en áreas adicionales además de estos dos aspectos principales.

3.2 Reconocer perspectivas: Los estudiantes reconocen sus propias perspectivas y las de los demás

En esta parte del documento de reflexión, se preguntó a los estudiantes acerca de los desafíos y dificultades con respecto a la adopción de perspectivas extranjeras, ya que durante una simulación de la ONU los estudiantes pretenden ser delegados y, por lo tanto, no pueden argumentar desde su propio punto de vista, sino que tienen que entender la perspectiva de su país y encontrar argumentos desde este punto de vista extranjero. De los 44 documentos de reflexión que se analizaron, 12 contenían declaraciones que era difícil asumir una perspectiva extranjera y olvidarse de su propia opinión, especialmente cuando el país que está representando tiene una opinión diferente que el estudiante tiene. Sólo cinco estudiantes declararon que allí el país tenía la misma perspectiva que ellos. Once estudiantes mencionaron que tienen que hacer mucha investigación de antemano, y cuatro estudiantes dijeron que era particularmente difícil entender los intereses del país. Ocho estudiantes subrayaron que era difícil con respecto a las diferencias en moral, valores y cultura, y a tres estudiantes les resultó difícil tener en cuenta el contexto global y más personas. Otras dificultades consistieron en encontrar información sobre el país (un estudiante), ser neutral (un estudiante), centrarse en soluciones (un estudiante) y en usar el lenguaje diplomático al expresar la perspectiva de su país (un estudiante). En la tabla siguiente se resumen estos hallazgos:

Cuadro 2: Resultados de la Dimensión 2 del Marco Mundial de Competencias

Dificultades con respecto a la toma de perspectiva	Número de estudiantes (N-44)
No hay dificultades debido a las mismas perspectivas	5
Experiencia de dificultades a la hora de adoptar una perspectiva extranjera	12
Investigación para entender las perspectivas	11
Diferencias en la moral, los valores, la cultura	8
Comprender los intereses	4
Considerando el contexto global	3
Búsqueda de información relevante	1
Ser neutral	1

Centrarse en las soluciones	1
Uso del lenguaje diplomático	1

Elaboración propia

Como muestran los resultados, a más estudiantes les resultó difícil asumir una perspectiva extranjera que los estudiantes que no lo encontraron difícil. Especialmente las diferencias en la moral, los valores y la cultura causaron dificultades a los estudiantes, y tuvieron que investigar de antemano para entender la perspectiva, la posición y los intereses del país.

3.3 Comunicar ideas: Los estudiantes comunican sus ideas de manera efectiva con audiencias diversas

De los 44 alumnos que entregaron sus documentos de reflexión, 31 sintieron que se habían comunicado bien durante la simulación; ocho estudiantes sintieron que no habían hecho un buen trabajo. Las dificultades con respecto a la comunicación surgieron especialmente debido al uso del lenguaje diplomático durante el evento (por ejemplo, hablar en 3ª persona; vocabulario diplomático) y a la presión temporal. La presión del tiempo se experimentó especialmente durante los discursos de apertura, donde el tiempo se limitó a 90 segundos, pero también durante los debates, porque los estudiantes tuvieron que reaccionar rápidamente. Once estudiantes mencionaron que estaban demasiado nerviosos para rendir mejor, y seis estudiantes se describieron a sí mismos como tímidos, lo que les había impedido participar más activamente en el evento. Seis estudiantes sintieron que sus habilidades en idiomas extranjeros no eran lo suficientemente buenas, y tres estudiantes admitieron que no se prepararon lo suficientemente bien para participar en discusiones. Se encontraron más obstáculos a una comunicación más eficaz de las ideas en la falta de conocimiento sobre las reglas de la simulación y en el miedo a hablar demasiado rápido. En la tabla siguiente se muestran los resultados.

Cuadro 3: Resultados de la Dimensión 3 del Marco Mundial de Competencias

Comunicar ideas	Número de estudiantes (N-44)
Sienten que hicieron un buen trabajo	31
Siente que no hicieron un buen trabajo	8
Dificultades por el protocolo/lenguaje diplomático	22
Dificultades debido a la presión temporal	15
Dificultades por estar nervioso	11
Dificultades por ser tímido	6

Dificultades debido a las habilidades en lenguas extranjeras	6
Dificultades por falta de preparación	3
Dificultades debido a las reglas en la simulación	1
Dificultades por hablar rápido	1

Elaboración propia

3.4 Tomar medidas: Los estudiantes traducen sus ideas en acciones apropiadas para mejorar las condiciones

Para la cuarta dimensión del Marco de Competencia Global, se preguntó a los estudiantes qué están quitando de la experiencia y qué aspectos les gustaría implementar en su vida diaria (como estudiantes en un mundo globalizado). Al responder a estas preguntas, 21 estudiantes dijeron que quieren tener en cuenta la perspectiva global (por ejemplo, al escuchar las noticias o aprender cosas nuevas), 18 estudiantes mencionaron que ahora entienden mejor las diferencias entre los países de todo el mundo, y 16 estudiantes dijeron que se sienten más seguros al defender su posición o ideas. Seis estudiantes sintieron que ahora entienden mejor los mecanismos de la política internacional (por ejemplo, cómo se alcanzan los acuerdos), y seis estudiantes se sentían más seguros con respecto a hablar en público. Seis estudiantes también mencionaron las relaciones que hicieron y/o habilidades para establecer redes. Cinco alumnos subrayaron la empatía que han adquirido y el ejercicio de ponerse en la posición de los demás. Tres estudiantes mencionaron el trabajo en grupo como una experiencia de aprendizaje relevante, y un estudiante habló sobre el respeto que se desarrolló durante la simulación. En la tabla siguiente se resumen estas búsquedas.

Cuadro 4: Resultados de la Dimensión 4 del Marco Mundial de Competencias

Tomar medidas	Número de estudiantes (N-44)
Teniendo en cuenta el contexto global	21
Comprender las diferencias globales	18
Defensa de su propia posición/argumentos/ideas	16
Comprender los mecanismos de la política internacional	6
Hablando en público	6
Redes/reunión de nuevas personas	6
Empatía/ponerse en la posición de los demás	5

Trabajo en equipo	3
Respeto	1

Elaboración propia

4. Conclusiones

En este proyecto de investigación, se analizaron documentos de auto-reflexión de 44 estudiantes universitarios que participaron en una simulación de la ONU con respecto a la competencia global de los estudiantes (Boix Mansilla & Jackson, 2011) a través del modelo DE ONU. Aplicando análisis cualitativos de contenido (Mayring, 2010), se analizaron las respuestas de los estudiantes a un cuestionario con respecto a las cuatro dimensiones de la Competencia Global: 1) Investigar el Mundo: Los estudiantes investigan el mundo más allá de su entorno inmediato; 2) Reconocer perspectivas: Los estudiantes reconocen sus propias perspectivas y las de los demás; 3) Comunicar ideas: Los estudiantes comunican sus ideas de manera efectiva con diversos públicos, y 4) Tomar Acción: Los estudiantes traducen sus ideas en acciones apropiadas para mejorar las condiciones.

El análisis ha demostrado que los estudiantes hicieron comentarios que podrían atribuirse a estas cuatro dimensiones. Los estudiantes no sólo tenían que investigar diferentes tipos de información, sino que también tenían que entender y defender profundamente la perspectiva de su país. Este entendimiento a menudo ocurría a través del contraste de la posición del país por sí mismo. Si la posición era diferente, a los estudiantes les resultaba más difícil defender la posición del país, refiriéndose, por ejemplo, a las diferencias en valores, cultura y moral. Además, los estudiantes también tuvieron que comunicar sus argumentos e ideas en diferentes entornos y diferentes idiomas. No todos los estudiantes estaban satisfechos con su desempeño, que se atribuyó particularmente a la falta de experiencia con el lenguaje diplomático, la presión del tiempo y a estar nerviosos. En cuanto a la última dimensión del Marco Mundial de Competencias, que tiene en cuenta cómo los estudiantes van a incorporar sus conocimientos y experiencia, el modelo de ONU ha contribuido al menos al deseo de ser más conscientes de los problemas mundiales y de la interconexión del mundo. También, ha enseñado a algunos estudiantes cómo defender sus ideas y argumentos.

Nuestros hallazgos están en línea con investigaciones previas sobre simulaciones de las Naciones Unidas, que han mostrado un impacto en las habilidades de negociación y negociación (Chashko, 2019), y también en la capacidad de ampliar la propia perspectiva y entender las cuestiones globales (Fontin, 2012). Debido al diseño de este proyecto de investigación, las declaraciones sobre cómo los estudiantes van a tomar medidas se mantienen muy vagas. Se necesitan más investigaciones para entender los impactos a largo plazo en la "competencia global de los estudiantes a través de simulaciones de las Naciones Unidas.

Los resultados actuales tienen varias limitaciones. En primer lugar, debido al carácter exploratorio y cualitativo del proyecto de investigación, deben emprenderse estudiantes más grandes, incluidas medidas cuantitativas y cualitativas, diferentes ubicaciones y universidades. Además, sería útil comprender la pertinencia de las competencias en lenguas extranjeras en las simulaciones de las Naciones Unidas, así como la forma de preparación. Investigaciones anteriores también se han centrado en el modelo de las naciones Unidas y las lenguas extranjeras, pero sería relevante comprender la conexión entre el nivel de dominio del idioma y el desarrollo de la competencia mundial a través de simulaciones de las Naciones Unidas. Además, con una mejor comprensión de qué formas de preparación conducen a un desarrollo de competencias más fuerte, las universidades podrían diseñar simulaciones diplomáticas aún mejor.

En este proyecto de investigación, sólo nos centramos en reflexiones inmediatas de los estudiantes al final del evento. Los proyectos de investigación a largo plazo, analizando la “acción” del Marco de Competencia Global, podrían proporcionar información valiosa sobre la competencia de los estudiantes y su capacidad para aplicar sus conocimientos y comprensión en situaciones de trabajo internacionales reales y permitir a las universidades mejorar los aspectos internacionales de sus planes de estudio.

Notas

¹Universidad Pontificia Bolivariana. Colombia

5. Referencias Bibliográficas

Boix Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competency*. New York: Asia Society. Retrieved from: <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>

Brookes, M. and Becket, N. (2011) *Developing Global Perspectives Through International Management Degrees*. *Journal of Studies in International Education*, 15(4), 374–394. <https://doi.org/10.1177/1028315309357944>

Byker, E. J., and Putman, S. M. (2019). *Catalyzing Cultural and Global Competencies: Engaging Preservice Teachers in Study Abroad to Expand the Agency of Citizenship*. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 84–105. <https://doi.org/10.1177/1028315318814559>

Byker, E.J. and Xu, T. (2019). *Developing Global Competencies through International Teaching: Using Critical Cosmopolitan Theory to Compare Case Studies of Two Study Abroad Programs*. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. XXXI, Issue 2, (November 2019): pp. 105-120. Retrieved from: https://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2019/11/XXXI-2-Byker-Xu_Developing_Global_Competencies_Through_International_Teaching.pdf

Cardona, J. and Palacio, E. (2013). *The experiential methodology in Higher Education*. *Educational itinerary*, 27 (62), p. 151-168.

- Chashko, M. (2019). Context-Based Integrative Educational Technique in Profession-Oriented Foreign Language Teaching (Academic Model United Nations). Special Issue of Journal of Research in Applied Linguistics, 10. http://rals.scu.ac.ir/article_14675.html
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Ferguson-Patrick, K., Reynolds, R. and Macqueen, S. (2018). Integrating curriculum: a case study of teaching Global Education, *European Journal of Teacher Education*, 41:2, 187-201, DOI: 10.1080/02619768.2018.1426565
- Fortin, J. C. (2012). Role-Playing and Simulation Based Learning in Higher Education: Case Study in Model United Nations. The Honors Program, Senior Capstone Project. https://digitalcommons.bryant.edu/honors_history/15/
- Fox, R. L. and Ronkowski S. A. (1997). Learning Styles of Political Science Students. *PS: Political Science and Politics*. 732-737. <https://doi.org/10.2307/420402>
- Hastürkoğlu, G. (2019). Situated learning in translator and interpreter training: Model United Nations simulations. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), p. 914-925. <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/1282>
- Hindriks, K., Jonker, C. And Tykhonov, D. (2009). The benefits of opponent models in negotiation. *Proceedings of the 2009 IEEE/WI/ACM International Joint Conference on Web Intelligence and Intelligent Agent Technology*, vol. 2, p. 439-444).
- Hofstede, G., Hofstede, G., Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Third Edition, McGraw Hill Professional.
- Kedia, B.L. and Englis, P.D. (2011). Internationalizing Business Education for Globally Competent Managers, *Journal of Teaching in International Business*, 22:1, 13-28, DOI: 10.1080/08975930.2011.585903
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Kolb, D. (1984, 2015). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hill. <http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf>
- Maletzke G. (1996) *Interkulturelle Kommunikation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11th ed.). Beltz, Weinheim.
- NCCA (2017). National Collegiate Conference Association Incorporated.
- Woltin, K.-A. and Jonas, K. J. (2009). Interkulturelle Kompetenz – Begriffe, Methoden und Trainingseffekte. In A. Beelmann & K. J. Jonas (Hrsg.),

Representaciones sobre querer ser /ser buen docente en el Profesorado de Inglés de la UNMdP⁴

Social Representations of Teachership: Wishing to Be / Becoming a Teacher at the English Language Teaching Education Programme at Mar del Plata State University

Claudia Patricia Cosentino¹

Marcela Eva Lopez²

María Soledad Bonora³

Resumen

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el Proyecto *Estudiantes y docentes en contextos de formación III: indagación del proceso de construcción del conocimiento del Saber/Ser docente en el Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata a partir de narrativas, (auto) biografías y diarios reflexivos*, del grupo GIIEFOD, radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades. Consideramos que las historias escolares y las experiencias pedagógicas que relatan estudiantes del Profesorado en primera persona generan una fuente muy valiosa para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan nuestra Universidad. Nuestro objetivo es entonces comprender cuáles son las representaciones de dos de las estudiantes del Profesorado de Inglés local que actuaron como participantes en nuestra investigación sobre querer ser / ser buen docente. A partir de las narrativas biográficas y diarios de reflexión de dichas participantes también se pretende indagar si sus biografías escolares han influenciado la construcción de dichas representaciones y si éstas inciden en cómo estas alumnas avanzadas piensan sus primeros pasos en la práctica docente.

Palabras clave: biografías escolares; experiencias; narrativas; representaciones; querer ser / ser docente

Summary

This work is framed in the Project *Students and Teachers in Educational Settings III: Inquiry into the Process of Developing Reflective Skills in Teacher Education Programmes at Mar del Plata State University, through Narratives, (Auto) Biographies and Reflection Journals*, at the Center of Multidisciplinary Research on Education, CIMED, School of Humanities. We consider that the school stories and the pedagogical

experiences that the students of our Programme retell in the first person generate a very valuable source of knowledge about what those who inhabit our university do, think and feel. Our objective was to understand the social representations on teachership, particularly on wishing to be / becoming a teacher, by working alongside two students of our English Teacher Programme. Stemming from their biographical narratives and reflection journals, it was our intention to find out if their school biographies have guided the construction of such representations, and if they have influenced how these advanced students think about their first steps in the teaching practice.

Keywords: School Biographies; Experiences; Narratives; Representations; Wishing to Be / Becoming a Teacher

Fecha de Recepción: 15/11/2021 Primera Evaluación: 18/11/2021 Segunda Evaluación: 23/11/2021 Fecha de Aceptación: 02/12/2021

Introducción

Las autoras del presente trabajo, dos docentes y una alumna avanzada del profesorado de inglés de la UNMdP, somos integrantes del grupo de investigación GIIEFOD⁵ de nuestra facultad de Humanidades. Pretendemos interpretar cuáles son las representaciones sociales de dos alumnas avanzadas de nuestra carrera. El contexto de la investigación es el profesorado de inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Para este estudio interpretativo se tuvo en cuenta las narrativas de las participantes. Entrelazando los datos aportados pudimos comprender cómo estas historias de vida y biografías escolares han influenciado la construcción de sus representaciones sobre el querer ser/ ser buen docente. Estas narrativas también nos permitieron registrar la incidencia que estas representaciones tienen en la forma en como estas alumnas, futuras docentes de inglés, transitan sus preliminares prácticas docentes.

Marco teórico: Aproximaciones al concepto de Representaciones sociales

Al introducir el concepto de Representaciones Sociales (RS), Moscovici (1961) sostiene que es sencillo captar la realidad de las mismas, pero no es sencillo captar el concepto. Moscovici expresa que las RS son una forma específica del conocimiento que tienen como función la transformación de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Son actividades psíquicas por medio de las cuales los sujetos hacen perceptible la realidad física y social y pueden integrarse a un grupo o a relaciones de intercambio y pueden imaginar. Encarnan producciones colectivas que, al ser compartidas socialmente exceden la conciencia individual, por lo que son conjuntos dinámicos, productores de comportamientos y relaciones con el medio. Las RS son sistemas de valores, nociones y prácticas que ayudan al individuo a moverse en el contexto social y material para dominarlo. Las representaciones están compuestas de imágenes y de lenguaje, dado que éstas hablan, muestran, comunican, y dan lugar a diferentes comportamientos, agrega Moscovisci (1961). Años más tarde, el mismo autor afirma:

La representación social es un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común... constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, ligadas con una forma especial de adquirir y comunicar el conocimiento, una forma que crea realidades y sentido común. Un sistema de valores, de nociones y de prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que permite, no solamente la estabilización del

marco de vida de los individuos y de los grupos, sino que constituye también un instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas (Citado en Perera, 2005,p.44).

Considerando entonces las ideas de Moscovici, la RS corresponde a un conocimiento de sentido común, que debe ser flexible, y ocupa una posición intermedia entre el concepto de lo real y la imagen que el individuo construye, entre conceptos sociológicos y psicológicos. Alfonso Pérez (2007) sostiene que una representación social deviene un proceso y un producto de construcción de la realidad de individuos y grupos dentro de un contexto histórico social específico. A juicio de Mora, (2003) la RS es el conocimiento de sentido común, cuyo objetivo es comunicar, estar al día y sentirse parte del contexto social donde se actúa, y tiene lugar en el intercambio de comunicaciones de un grupo social. La RS tiene dos caras: la figurativa y la simbólica; entonces es posible darle a toda figura un sentido y, a todo sentido una figura.

Como productoras de comportamientos y de acción, las RS manifiestan una relación con el objeto, manifiestan su presencia y luego lo re-presentan en su ausencia. Allí lo reconstruyen y lo reconstituyen. Re-presentar es suplantar a, estar en lugar de y también hacer presente en la mente; es un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente.

“Cuando un objeto proveniente de afuera penetra en nuestra atención, se produce un desequilibrio y para reducirlo es necesario que ese contenido extraño se desplace a un contenido corriente y penetre en su interior, haciendo familiar lo insólito e insólito lo familiar”(Di Franco, 2010,p.33).

Varios autores, seguidores de Moscovici, han argumentado sobre las RS tratando de llegar a una definición de las mismas, lo que siempre ha sido uno de los aspectos más controversiales en el campo de la sociología. Para acercarse a una explicación posible deberíamos preguntarnos qué es una representación común. Una representación en el teatro, por ejemplo, es una sustitución aparente que se pone en el lugar de otra cosa. Una representación puede referirse a objetos ideales u objetos reales, ausentes o presentes. En un acto de representación siempre se relaciona un sujeto (grupal e individual) con algún objeto. Representar es volver a presentar un objeto determinado a través de un mecanismo alegórico. “En la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano. Particularidad importante que garantiza a la representación su aptitud para fusionar percepto y concepto y su carácter de imagen” (Jodelet, 1986, p. 476). También el conocimiento práctico entra en juego en estos casos, ya que participa en la construcción social de una realidad común a un grupo social e intenta dominar ese contexto, comprender y explicar los hechos o ideas de nuestro entorno. Jodelet (1986) afirma que las RS son al mismo tiempo producto y proceso de una actividad de apropiación de una realidad externa

y de elaboración psicológica y social de dicha realidad.

Robert Farr (1986), quien ha indagado sobre los antecedentes teóricos de las RS, señala que éstas aparecen cuando los individuos debaten sobre temas de interés mutuo y sostiene la doble función de las RS: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible, ya que lo desconocido o lo insólito son amenazas porque no se los puede categorizar. La representación separa conceptos y percepciones normalmente relacionados y es por esto que “lo insólito se vuelve familiar, comprensible, *inteligible, concreto y creativo*, dado que a partir de algunos saberes y experiencias puede separarlos, moverlos, combinarlos para integrarlos en otro lugar o conocimiento”(Di Franco, 2010, p.33).

María Auxiliadora Banchs (1982) es otra investigadora que ha profundizado el estudio sobre las RS y remarca el doble carácter de éstas, como una forma de conocimiento y como estrategias de adquisición y comunicación del mismo conocimiento. A juicio de Banchs las RS son una forma de reconstrucción mental de la realidad que se genera en el intercambio de información entre los individuos, una interpretación del conocimiento de sentido común que siguen una lógica que le es propia y diferente a la lógica científica y encuentran su expresión en el lenguaje cotidiano de cada grupo social.

Paez (1987), por su parte, sostiene que las RS son sistemas de creencias de menor estabilidad, características de lo que se puede llamar subculturas que nacen al interior de una sociedad. Estas aparecen ante objetos o hechos sociales que deben ser transformados en algo conocido o también explicar lo negativo. Emergen como una expresión del pensamiento natural no institucionalizado.

Alfonso Pérez (2007) afirma que las RS constituyen una construcción subjetiva, multifacética y polimorfa. Es en esa construcción donde fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia a un grupo social dejan su impronta a la vez que elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos juegan roles en su configuración.

Otra forma de entender a las RS es dar cuenta del concepto de *habitus* de Bourdieu, que surge del campo de la sociología. A pesar de que ambas propuestas, la de Moscovici y la de Bourdieu, se desarrollan dentro de campos disciplinares muy diferentes (psicología social y sociología respectivamente), es posible llegar a establecer relaciones de analogía, complementariedad y de entendimiento a un nivel conceptual que sirva para el análisis de fenómenos sociales, del tipo de los que se analizaran en nuestra investigación.

Según Bourdieu (1996) las representaciones de los agentes varían de acuerdo a cómo se posicionan dentro del campo social en el que se mueven. Se pueden diferenciar varios tipos de representaciones sobre los otros, sobre puntos de vista diferentes a los propios dando lugar a diversas visiones del mundo con distintas formas de pensar que dan lugar a la construcción de no sólo representaciones, sino

también preferencias. Además, dentro del espacio social donde actúan los agentes sociales, éstos se distribuyen de acuerdo a diferentes formas y volúmenes de capitales que les permiten ocupar distintas posiciones y sirven para categorizarlos objetivamente. Esta categorización y distinción es lo que define al *habitus* y al espacio social. El *habitus* es un concepto de Bourdieu (2003) que tiene que ver con un conjunto de estilos de vida, gustos y formas de pensar, actuar y sentir que diferencia las posiciones de los agentes sociales. Estos agentes se agrupan en el espacio social de acuerdo a su *habitus*. El capital le permite a los individuos posicionarse: “constituye una especie de pasaporte social, mientras que su volumen se refiere a la dotación de éste” (Sarasa, 2006, p. 152). Bourdieu (citado en Sarasa, 2006) distingue cuatro formas de capitales: *capital económico* (factores de producción y bienes propios o heredados), *capital social* (conjunto de relaciones sociales de los agentes dentro del campo social), el *capital simbólico* (el reconocimiento por la posesión de los otros tres capitales, incluyendo el crédito y prestigio profesional o académico) y *capital cultural* (aquel que se obtiene dentro del ambiente familiar y a través de la educación formal, supone la obtención de certificados y/o diplomas y títulos).

Como vemos, han sido muchas las nociones que se han elaborado en torno a las RS y sería imposible dar cuenta de todas ellas. Es importante destacar que a pesar de su diversidad es claro que no son contradictorias sino que se complementan, dando por hecho que existen tantas definiciones como la gran cantidad de objetos que pueden ser representados.

Decisiones metodológicas

EL proyecto del grupo GIEFOD (2020-2021) titulado *Estudiantes y docentes en contextos de formación III: indagación del proceso de construcción del conocimiento del Saber/Ser docente en el Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata a partir de narrativas, (auto) biografías y diarios reflexivos*, al cual pertenecemos, nace y se nutre a partir del conocimiento adquirido por el grupo GIEEC⁶ de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ahora miembro del CIMED⁷ asociado al CLACSO⁸, en un arduo camino de recolección de saberes y un profundo análisis sobre los aspectos ligados a la buena enseñanza y las prácticas docentes. Durante los últimos cuatro años, el proyecto se ha delimitado a la búsqueda de las buenas prácticas docentes trabajando intensamente con las biografías escolares de estudiantes y docentes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En este marco, y como punto de partida, es importante mencionar que se busca ahondar en la práctica y la experiencia personal que cada docente novel tuvo en el aula en su rol de alumno, para poder reconstruir y repensar el desempeño personal como educadores a futuro. Los docentes noveles recurren, en sus primeros

acercamientos al aula, a vivencias previas como estudiantes, para generar y adoptar diferentes estilos y estrategias de enseñanza. Estos aprendizajes son producto de una huella ligada a experiencias personales, escolares y familiares que forman parte de la formación del sujeto como educador. Por consiguiente, se puede considerar que estas prácticas docentes que se producen y reproducen en el ámbito escolar, son el cúmulo de las experiencias y vivencias a las cuales los individuos están expuestos desde el comienzo de su educación pedagógica.

En el desarrollo del proyecto, se destacan aquellas experiencias que han dejado en los docentes noveles, una impronta cargada de buenas enseñanzas que sirven como modelo para dichos educadores en el transcurso de su desempeño en el aula. Las experiencias pedagógicas, las historias escolares y los relatos de enseñanza que se narran, nos permiten conocer a los actores que conviven en el espacio del profesorado, porque al narrar se relatan los actos humanos y los sentimientos presentes en la vida de los involucrados. En estas narrativas está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción que se expresan por medio del relato y se convierten en un material pedagógico muy poderoso sobre el que se pueden diseñar y llevar a cabo dispositivos para el desarrollo profesional de docentes, tanto durante su preparación inicial como durante la implementación de los distintos planes de capacitación. Relatar la propia experiencia en el aula impulsa a reflexionar sobre las prácticas docentes desde un lugar más distante que permite convertirlo en un objeto de reflexión y re significación de las buenas prácticas docentes. Es así como tomamos los conceptos *autoconocimiento*, *emancipación* y *transformación* como procesos en la construcción del ser docente, acción que propicia el desarrollo de un profesional crítico capaz de promover cambios significativos en su trayecto de formación. Cabe destacar que cuestionarnos como educadores conlleva a la necesidad de transformar la realidad que nos rodea, y la puesta en marcha de acciones conjuntas con otros miembros de la comunidad profesional.

En nuestro trabajo específico se buscó interpretar y comprender cuáles son las representaciones sociales de dos de las participantes de nuestra investigación. Se recogió información de una población de alumnos avanzados, cuatro del profesorado de geografía y tres del profesorado inglés de la UNMdP. Para nuestro propósito tomamos las narraciones de las historias escolares y las experiencias pedagógicas que relatan dos estudiantes de nuestro profesorado de inglés. Este recorte se debe a que las narrativas de estas alumnas surgieron como las más ricas para ahondar en la interpretación de las representaciones sociales. Estas alumnas son estudiantes avanzadas de la carrera y cursaban Residencia II al momento de participar en nuestra investigación. Ellas serán identificadas como P1 (participante 1) y P2 (participante 2) en la narrativa que da forma a nuestros hallazgos. Cabe aclarar que las citas utilizadas son textuales, para respetar sus voces. El aprendizaje del querer ser/ ser buen docente involucra una introspección de las propias experiencias personales

en el aula, generando un proceso de apropiación del conocimiento del querer ser/ ser buen docente del profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para ello llevamos a cabo una investigación cualitativa, con un enfoque interpretativo de corte narrativo, entendido como un proceso de comprensión de las representaciones cercanas de los propios sujetos, lo cual necesita la configuración de una lectura de significados jugando entre lo general y lo particular. Es a partir de entrevistas de corte biográfico narrativo y la escritura de diarios de reflexión, que se va iluminando el descubrimiento del propio devenir para interpretar y comprender las representaciones sociales de estas estudiantes sobre el querer ser/ ser buen docente.

Desarrollo: Nuestros hallazgos

Nuestra mirada sobre las representaciones fue plasmada en nuestro marco teórico, cuando citamos a diferentes autores que han disertado sobre las representaciones sociales y lo que ellas significan para movernos en el mundo donde habitamos. Responden a un conocimiento de sentido común que ayuda a sentirse parte del entorno que habitamos, dando lugar a una construcción social de una realidad común a un grupo social que intenta dominar ese contexto, comprender y explicar los hechos o ideas de ese mundo. Son construcciones subjetivas influenciadas por la cultura, la ideología y la pertenencia a un grupo social, que se configuran a través de componentes afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos

El abordaje de las representaciones sociales para un estudio dentro del campo educativo, como el de nuestro trabajo, nos permite observar todas las dimensiones de una realidad y contextualizarlas, aumentando el sentido de historicidad. Además, nos remite a prácticas sociales que están expuestas a cambios profundos constantemente, afectando los objetivos, fundamentos y valores de nuestras participantes.

A manera de abordar nuestra pregunta sobre cuáles son las representaciones del saber / ser docente, pudimos reconocer dos representaciones comunes en nuestras participantes: *Representación sobre querer ser docente* y *Representación sobre ser buen docente*

Representación sobre querer ser docente

La innegable influencia de la familia y la escuela en todos los ámbitos de la vida del ser humano se manifiesta con fuerza en los relatos de nuestras participantes, en sus percepciones, actitudes y juicios; incluso en sus comportamientos y las decisiones que toman para modificarlos en base a la interacción que han tenido con su medio. La familia y la escuela son los elementos del entorno social que se encuentran en relación más estrecha con el individuo (Carli, 1999). La familia es el modelo principal e inicial donde se desarrollan los primeros aprendizajes, y se adquieren conductas que posteriormente se reflejarán a lo largo de la vida, particularmente en las instituciones

educativas. Tanto en el entorno familiar -el mundo privado, como en la educación formal que se imparte en las instituciones —el mundo público (Campoalegre, 2016) se con-forma y se trans-forma al individuo. El aspecto social se adquiere en la convivencia, como resultado de la vida humana con los otros hombres (Agulla, 1973). Es justamente en estos entornos donde se construyen las primeras representaciones en contacto con familiares, docentes, compañeros y compañeras, que van a incidir en diferentes momentos de la trayectoria escolar de nuestras participantes. Es por esto que indagar y conocer los antecedentes y el medio en el que se han desenvuelto nuestras entrevistadas deviene una fundamental fuente de información para dilucidar la construcción de representaciones sociales. Esto es especialmente importante, como formadores, para conocer a nuestros estudiantes.

Las participantes de este estudio manifestaron el peso que la familia y la escuela han tenido en su crecimiento y cuán fuerte ha sido su influencia. Las personas de estos entornos han representado soporte estable y contención a lo largo de sus infancias y adolescencias: “me enorgullezco al decir que tengo una familia bastante grande [...]. Estudié toda mi vida en el mismo colegio [...] conocí personas increíbles que siguen siendo mis amistades hasta el día de hoy. Por lo tanto, creo que mis compañeros influyeron mucho en mi paso por el colegio, al igual que mi familia que influye mi vida entera básicamente”(P1). Asimismo, hacen referencia a ciertos acontecimientos que marcaron el curso de sus vidas: “Mi papá falleció cuando yo tenía 15 años. El trabajo de mi papá determinó mi infancia y mi adolescencia y por ende mi biografía escolar. Él era militar” (P2)

Además de la influencia de la familia en la construcción de la representación sobre el querer ser docente, las participantes destacan la existencia de docentes memorables que han dejado huellas en sus biografías escolares y que también hay influenciado la elección de la carrera docente. Rescatamos aquí la categoría de maestros memorables, trabajada en las investigaciones del grupo GIEEC, para entender más profundamente la importancia de estos maestros en la vida de nuestras participantes. Esta categoría alude a aquellos maestros imborrables que han marcado nuestros trayectos escolares por haber sido referentes en sus campos disciplinares, por sus valores, su profesionalidad, por su pasión al enseñar, por su compromiso con la enseñanza y los estudiantes, por su buen trato con los alumnos y su deseo de que éstos alcancen el éxito académico. Estos docentes estudiados en estas investigaciones hacen profundas reflexiones sobre la epistemología y la teoría de sus asignaturas, tienen definido estilos de enseñanza basados en una variada bibliografía, problematizan los contenidos y promueven el pensamiento crítico (Álvarez, Porta & Sarasa, 2010). Además estos profesores memorables responden a los criterios que logró abordar Bain (2004) en sus investigaciones sobre maestros extraordinarios. A manera de resumir los hallazgos de este autor podemos destacar que estos maestros extraordinarios son los que logran influir en las vidas

de sus estudiantes profundamente y duraderamente dejando huellas indelebles. Estos docentes son capaces de lograr que los alumnos los recuerden no sólo por lo que significaron como personas, sino también por haber cambiado para siempre la forma en cómo ellos son capaces de comprender el campo disciplinar que estos docentes enseñan y también la vida misma. (Porta, Martínez, 2015). Es entendible el peso que sus maestros memorables han tenido en la vida y trayectoria escolar de nuestras participantes cuando ellas destacan que existe una gran diferencia entre un profesor que explica el temario y uno que va un paso más allá de los contenidos curriculares. Mientras que el primero se limita a ser un profesor-instructor, transmisor de conocimiento, el segundo es un profesor educador-formador de sus alumnos, transmisor además de humanidad. Reconocemos aquí como esas representaciones que se construyeron con sus interacciones con docentes memorables tienen gran influencia en las características docentes que nuestras participantes quieren desarrollar para su práctica. Como futuras docentes, saben que pronto tendrán la importantísima tarea de educar a los adultos de mañana, que no puede limitarse a la mera transferencia de sapiencias. Observamos como P1 nos manifiesta que en su corta experiencia como docente hasta ahora: “siempre busco ser el tipo de docente que se preocupa por sus alumnos, por cómo están, por qué les pasa”. Desde el primer día como profesora suplente siempre ha intentado generar una cierta confianza con sus propios alumnos, “buscando que se sientan en un ambiente seguro para expresar lo que piensan y cómo se sienten”. Ella sabe que no es suficiente tener calificaciones y evaluaciones de desempeño de cada alumno porque existen muchísimos otros aspectos más, que los definen y de mucha mejor forma. Ella enfatiza: “No quiero ser de esos docentes que toman las clases como un trámite. Entran, dan la clase enfocados simplemente en el contenido, cumplen y se van, pareciendo ni siquiera darse cuenta si sus estudiantes siguen en frente o no” (P1).

Una de las cualidades que las participantes más admiran de sus docentes memorables, y la que probablemente se esforzará por reproducir es la pasión con la que trabajaban. Ellos se embarcaban en la tarea maravillosa de contagiar a sus estudiantes la ilusión por aprender, al presentar la información de la forma más atrayente posible, logrando que piensen, analicen y razonen. Ese amor que los docentes sienten por su materia se hace evidente en cómo preparan y dan sus clases, y el amor por sus alumnos se manifiesta en cómo se esfuerzan por sacar lo mejor de cada uno de ellos. P2 adjudica a ese maestro tan especial que tuvo en la primaria el hecho “que de a poco traté de alcanzar esa precisión a la hora de elegir palabras al expresarme y que también su perfil como maestro influyó mi entendimiento sobre qué es ser docente”. Ella además, se ve reflejada en esa búsqueda de reflexión que intenta contagiar a sus propios alumnos porque “es exactamente ese empujón o esa semilla lo que una vez plantó” en ella una de sus docentes modelos. Al preparar sus clases, procura “Siempre leer en detalle lo que se les presenta y saber leer entre

líneas todo aquello que encuentran o que escuchan. Me gusta mucho cuando me dicen ‘no lo había pensado pero ahora que me lo decís lo puedo ver’ (P2).

Ser buen profesor también está conectado a disfrutar de la materia que se imparte, para lo que debe mantenerse actualizado, estar interesado en aprender y dispuesto a cambiar para mejorar dentro y fuera del aula. Sobre los docentes del profesorado, P2 opina: “ver cómo muchos/as se han preparado a lo largo de los años y el conocimiento que tienen me hace admirarlos y querer algún día asemejarme a esos/as profesionales”. Consideramos que el docente que goza de su trabajo es feliz y hace feliz a sus estudiantes; y que la figura del profesor en el aprendizaje personal de cada alumno es imprescindible. El ser humano aprende por imitación: a ser humano se aprende con modelos humanos (Espot y Nubiola, 2019). Así lo recuerda P2: “A veces me reconozco en (docente memorable) cuando doy apoyos a mis estudiantes para que puedan hacer las cosas por sí mismos porque me veo como una guía que los acompaña en el camino hacia la autonomía”. Su compañera, P1, disfruta y aspira a permitir que se generen debates y diálogos fluidos en el aula. Afirma que muchas veces se reconoce “buscando generar ese tipo de diálogo que va más allá del inglés en sí con mis alumnxs, ya que lo bueno de esta materia es que te permite abordar infinidad de temas mientras se utiliza el inglés y se aprende”.

Entre otras motivaciones que llevaron a las participantes a elegir la docencia, destacan su deseo de impactar el sistema educativo positivamente. Reconocen la necesidad de mejorar la calidad de la educación en nuestro país, y saben cuánto trabajo esto ha de llevar. También piensan que, si bien las autoridades inciden en las decisiones educativas a nivel legislativo, es el esfuerzo colectivo de los docentes dedicados lo que más hace la diferencia. Los docentes son quienes afectan directamente en los estudiantes en el aula, donde el aprendizaje se lleva a cabo. Un docente en formación sabe que no podrá mejorar la educación de toda la Argentina, pero sí podrá hacerlo por sus propios estudiantes. Tal vez, ayudar a un sólo alumno puede hacer que su trabajo valga la pena, y después de una larga carrera, habrá tenido la oportunidad de ayudar a muchísimos más. P1 tenía en su mamá docente un ejemplo cercano de cómo es la vida de quienes educan y eso le sirvió de inspiración. Con emoción, nos expresa: “Yo también quería ser parte de ese grupo de personas que luchan, en mayor o menor medida, por modificar de forma positiva la realidad de muchas personas”.

Otra motivación que las participantes tienen para ser docentes es devolver a la comunidad de manera significativa lo que ellas han logrado. Quienes desean ayudar al prójimo, sienten que ser docente es un modo directo de contribuir. Tal vez por haber estado personalmente conectadas a las dificultades de muchos estudiantes que provienen de entornos con pocos recursos, tienen una perspectiva que les permite reconocer cuanta diferencia puede hacer un docente dedicado. La construcción

de la representación del querer ser docente que se gestó en relación con algún docente increíble que les cambió la vida, ha sido sin duda alguna, inspiración para anhelar hacer lo mismo por otros. P1 pensó en ser docente por el enorme peso social que la educación tiene. “Fui consciente desde muy chica de la infinita cantidad de desigualdades que atraviesan a nuestra sociedad, y de cómo el sistema educativo en cierto punto a veces hace acrecentar esas desigualdades. Por eso me interesó involucrarme en él, para poder aportar mi granito de arena e intentar que no todo sea tan hostil para algunxs estudiantes”. P2 está convencida que estudiar una carrera docente es sinónimo de un compromiso social, que pretende “dejar de lado el individualismo para ser parte de lo plural”. Es pensar “qué puedo aportar y cuál es mi propósito como miembro de mi comunidad y trabajar para el bien de la misma”. Con el paso de los años dice, se fue dando cuenta de qué significa ser docente y “de la misión que recae en las manos de aquellos que decidimos ser docentes”.

Los docentes hacen más que enseñar sus materias, y su impacto se extiende más allá del aula en las vidas que tocan para siempre. El rol docente abarca más que ser educador. A veces es mentor, confidente y hasta amigo. Un buen docente tiene la posibilidad de interactuar con estudiantes en todas las etapas del desarrollo y quiere ayudar a sus estudiantes a lo largo de todo el trayecto para explotar al máximo su potencial. Cuando pone el corazón en sus clases, influye en las decisiones, los comportamientos y la imaginación de sus estudiantes. P1 reconoce no tener una buena pronunciación, lo que le ha generado cierta frustración, pero comprendió que esto “no es un aspecto clave de la docente que seré en un futuro”. A partir de su experiencia como alumna, ella comprendió sí es clave saber marcar a los estudiantes sus puntos débiles y sus falencias en el idioma. “Lo que para nosotrxs como docentes no es más que una mera devolución, para el estudiante puede representar un gran mundo de inseguridades, por lo tanto, hay que siempre hablar desde el respeto y con la mayor empatía posible”. A partir de una conversación con un profesor de esas materias que tanto le costó aprobar, que “la veía como persona”, que le habló “desde ese lugar empático y más personal” P1 pudo ver que ella tenía “muchos aspectos positivos que me iban a ayudar a tener buenas experiencias como docente en un futuro”. Ese profesor también le demostró “cuánto podemos ayudar al de verdad preocuparnos por nuestrxs estudiantes”.

Nuestras participantes están satisfechas de haber elegido una carrera docente. Demuestran una gran vocación, y están dispuestas a esforzarse en perseguir sus sueños. P1 manifiesta estar más que orgullosa de la formación que ha recibido en el profesorado de inglés, puesto que es una carrera que “te abre la cabeza de una forma increíble, ya que no sólo te enseñan a ser profesora de inglés, sino que también te ayudan a entender qué es ser un docente en sí”. Lo que más valora son todos los momentos de reflexión, auto-evaluación e introspección que dice haber atravesado gracias a la guía de muchos docentes, ya que cree que es algo “esencial

para realmente entender quién soy, y a partir de ahí, quién quiero ser como docente”. Asegura que no sólo ha aprendido cosas útiles gracias a su paso por la facultad, sino también gracias a la corta experiencia que tiene hasta el momento en la profesión porque “en el aula es a menudo donde más se aprende, o al menos donde realmente se entiende cómo aplicar todo la teoría vista anteriormente”. La enseñanza es una tarea significativa que puede cambiar al mundo porque el docente trabaja con el recurso más poderoso que existe, la mente humana. Por eso, además del contenido, nos recuerda P1: “hay miles de factores más que son importantes para el desarrollo de nuestrxs alumnx, no sólo académicamente sino también personalmente hablando”.

Por su lado, P2 expresa que su valoración del profesorado de inglés y de nuestra universidad en general es muy alta. “Estoy completamente agradecida por los y las docentes que se comprometen con su trabajo y que nos forman no sólo dentro del aula para ser profesionales altamente capacitados sino también como seres humanos y seres sociales”. P2 agrega que “la formación profesional que nos ofrece la universidad es sólida y amplia”. Además del contenido de las materias culturales y técnicas, siente que ha desarrollado “habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, que forman parte del todo que nos hará ser mejores profesionales en el futuro”. Aunque admite que ha tenido que afrontar muchos obstáculos a lo largo de la carrera, pudo trabajar mucho en su auto confianza y seguridad, lo que le permitió “abrir nuevos caminos y transitarlos en búsqueda de mi identidad como docente en formación”.

Lo que P2 llama “el abanico de opciones para los docentes de la universidad” termina de convencerla de haber elegido la carrera correcta. Al principio, como muchos estudiantes, no estaba muy segura de lo que deseaba hacer en el futuro y veía la enseñanza sólo en el marco de la escuela frente a alumnos. Con el tiempo se fue involucrando cada vez más en las distintas áreas de la universidad, docencia, extensión e investigación. Se presentó a una beca de extensión y a una de investigación, quedando seleccionada en una. Luego se presentó a un concurso docente para trabajar como ayudante de segunda, el que fue también seleccionada. Pensando en cada uno de esos logros, anuncia: “lo veo como un acto que me hizo sentir capaz, que podía hacer las cosas bien, algo que claramente aumenta la confianza en uno mismo sobre todo al principio cuando estás más verde”. Fue ganando confianza en mí misma y animándose cada vez más. Su animado relato confirma lo acertado de su decisión por estudiar Profesorado de Inglés. Las motivaciones para ser docentes se representan socialmente en lo expresado por nuestras participantes, quienes evidencian un deseo de contribuir a una mejor educación y una menor desigualdad. Estas docentes en formación perfilan su futuro profesional como un campo de posibilidades donde la escucha, el reconocimiento y el acompañamiento del otro serán parte de sus prácticas de enseñanza.

Representación sobre el ser buen docente

Reconocemos también otra representación de nuestras participantes construida en relación con sus maestros memorables relacionada con el ser buen docente. En cada clase, muchos docentes se acercan a sus alumnos-espectadores, cautivándolos al desplegar sus múltiples dones, para ser elegidos por ellos como docentes memorables (De Laurentis, 2014). Son esos profesores admirables, idóneos en su materia, que deslumbran con su conocimiento y son capaces de interesar, inspirar y conmover a sus alumnos en sus clases, por lo que son recordados años después. Esos docentes animan sus clases y a las materias que dictan por su entusiasmo contagioso, haciendo que sus estudiantes deseen en el futuro poder dominar esos saberes y generar en otros lo mismo. “Los docentes a quienes más recuerdo son aquellos que realmente lograban vincularse con sus alumnos y generar una atmósfera amena en el salón de clases” (P1). “Me animo a decir que la mayoría de los docentes de esta carrera han sido inspiradores para mí, ya que se les nota la vocación y el compromiso con lo que hacen y con sus alumns en cada clase” (P2).

Utilizando la metáfora de la *reconstrucción* para ilustrar la formación docente, Connelly y Clandinin (1994) consideran que los docentes llegan al aula no sólo con la formación profesional adquirida en las instituciones formadoras, sino con sus vidas, que construyen y reconstruyen dentro y fuera de las aulas. La educación implica un proceso de repensar y reconstruir el pasado. El significado de esta metáfora es que en cada momento de la vida de una persona, se halla un ser completo, con su pasado incluido. Al educarnos, los docentes aprendemos a narrar y re-narrar las historias propias y de nuestros estudiantes, tanto cuando investigamos, enseñamos o vivimos. De la misma manera, nuestros estudiantes van acumulando en su repertorio sus historias y aquellas de sus docentes (Connelly y Clandinin, 1994). Desde esta perspectiva narrativa, resulta un proceso de permanente interacción con otros, en continua construcción y reconstrucción. Se trata de la interacción de individuos situados en un contexto en el que se efectúan estrategias de cambio, que explícita o implícitamente los guía hacia nuevos modos de operar, concebir y conceptuar. A través de interacciones repetidas en el tiempo se internaliza las actitudes individuales y colectivas de los demás y las percepciones que los demás tienen de nosotros (Branda & Porta, 2012).

Desde la formación inicial, los profesores van construyendo una percepción de su oficio ocupacional y la desarrollan en sus relaciones con los demás. Esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo basado en las propias metas y motivaciones personales, o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio, a la vez que con grupos y subgrupos específicos de miembros de ese colectivo general. El proceso de identificación profesional se constituye en un proceso central, donde lo

particular y lo colectivo, de manera íntimamente ligada, articulan el eje central de la profesionalización docente (Branda & Porta, 2012).

P1 asegura que “Tuve todo tipo de docentes a lo largo de mis 6 años en la secundaria, y lo agradezco también”. Ella cree que es importante no sólo saber cómo se quiere ser como docente sino también tener en claro como no se quiere ser. Ella asegura que, aunque con estilos totalmente distintos, de todos sus docentes siempre ha podido rescatar “algo positivo a lo cual aspiro y tal vez algo negativo que me indica lo que debería evitar”. De todos sus docentes dice haber aprendido algo, “Por lo que ambos, los docentes más queridos y los menos, me han dado grandes lecciones”.

P2 es puntual al rescatar de su paso por el colegio primario: “Hay 3 profesores de esta escuela que creo nunca me voy a olvidar”. Al primero, lo describe como “un maestro de los de antes”, que tomaba dictados para reforzar las reglas de ortografía, requería definiciones y hacía leer a sus alumnos en voz alta. “Era muy correcto en lo que decía y cómo lo decía y me acuerdo que eso era algo que me hacía admirarlo mucho”. A la segunda docente que más recuerda es la profesora de educación física, aunque no de manera muy positiva: “No me olvido más de ella por cómo gritaba cuando se enojaba y decía cosas bastante feas a los y las estudiantes que no le hacían caso o se olvidaban de los materiales que pedía para sus clases”. Su tercer docente memorable es su profesora de inglés, quien “Tenía una forma amable y amorosa de acercarse y decir las cosas...”

De sus últimos años en la escuela secundaria, P2 también recuerda docentes que la marcaron. La profesora de literatura, que siempre contaba historias y hablaba de política, de lo que en ese momento ella no entendía mucho, porque le “faltaba experiencia para poder entender su forma de ver el mundo”. Muchos años después pudo apreciar esa gran influencia, ya que “ella plantó una semilla que tardó tiempo en germinar, que tenía un gran amor hacia su trabajo y que gracias a ella empecé a tener amor por la literatura”. Otra docente proporcionó a P2 un modelo de exigencia “porque daba mucho de sí misma y creo esperaba lo mismo de nosotros/as [...] con ella no se podía pavecarse”. P2 le atribuye y agradece a esta profesora el haber adquirido habilidades de estudio como reflexionar, establecer relaciones entre temas, crear mapas conceptuales y resumir textos. Finalmente, P2 menciona a su profesora favorita, que le enseñaba inglés en el colegio y en el instituto de idiomas, por lo que conocía a su familia “bastante de cerca”. P2 la recuerda por su gran “calidez como ser humano y en su trato amoroso con los/las alumnos/as y sus madres/padres”.

Ambas participantes tienen muy en claro que los docentes efectivos necesitan ser excelentes comunicadores. Ellas saben que muchas veces, los estudiantes están desalentados o temerosos por sus experiencias previas, o se sienten demasiado abrumados para afrontar la materia de manera positiva. P1 cree que el aula, ante todo, debe ser “un lugar seguro para lxs alumnxs, en el que sepan que pueden

expresarse con total libertad y encontrar no sólo en sus compañerxs sino también en mí, un punto de contención. Antes que profesora de inglés, me siento educadora, y no sólo en el ámbito académico sino también emocional y personal”. Por eso, cuando el docente se comunica con sus estudiantes, explicando cómo el inglés se aplica a sus vidas cotidianas y cómo les puede servir en el futuro, ellos pueden atreverse a intentar aprender disfrutando, al sentirse apoyados.

Además de saber hablar, los buenos docentes también saben escuchar. La habilidad de escuchar y observar les permite interpretar las fuentes de ansiedades que sus estudiantes puedan tener, y así ayudarlos a subir sus niveles de confianza. Al comprenderlos más profundamente, el docente puede adecuar sus clases a cada grupo para llegar a ellos, de la forma en que aprenden mejor. Así lo explica P1, con énfasis: “Trataré de siempre dar lugar a que mis alumnx puedan expresar dudas u opiniones y de también atender las mismas ya que creo que, aunque esté así planificado, no se puede pretender seguir con la explicación o análisis de cierto tema si hay alumnx que tienen dudas puntuales”.

P1 y P2 piensan que los buenos docentes se enfocan en la colaboración porque en realidad nunca trabajan solos, sino en grupos, lo que les permite mantener una mente abierta para poder aprender de otros docentes con ideas creativas, siendo flexibles y adaptables. “Los contenidos a abordar para una clase dependen de lo establecido por el programa que la docente del curso diseñó en conjunto con otras docentes de inglés del colegio. En mi caso particular la docente a cargo del curso determina qué debo cubrir en mis clases” (P2). Necesitan poder trabajar en un ambiente que evoluciona constantemente y ajustan sus estrategias de enseñanza según la edad y los estilos de aprendizaje de sus alumnos, los recursos disponibles, los currículos y el rapport que puedan lograr con sus estudiantes. “Creo que la docencia se basa en los intercambios que se generan con lxs alumnx. Los planes que uno crea para cada clase deben ser flexibles y adaptarse a lo que se genere luego en la clase en sí” (P1). “Más allá de los tiempos estimados, también puede ser que dependiendo de cómo se sienten lxs alumnx ese día, de qué tan motivadx en participar estén, o de cuáles sean sus necesidades específicas, se cambie el curso de las actividades en sí” (P2).

Se desprende de las entrevistas que las participantes consideran que parte de ser un docente efectivo es compartir los hallazgos y las mejores prácticas con otros en el campo educativo, contribuyendo con la educación para la ciudadanía (Porto y Byram, 2015). Ellas ven la educación como un campo práctico que requiere experimentar dentro del aula para descubrir cuáles métodos funcionan mejor. “Después también la experiencia que va ganando cada persona por su cuenta es algo muy importante y por eso creo que las prácticas comunitarias deberían ser un requisito para todas

las personas que se inician en docencia ya que es un compromiso social” (P2).

Otra idea que resonó en las entrevistas es que los buenos docentes logran que sus estudiantes participen en clase, relacionando sus lecciones creativas con el mundo real, con humor y con una presencia fuerte en el aula. “Las clases más estimulantes es cuando te dicen cosas lindas y amables, cómo se sienten y cómo pudieron seguir gracias al apoyo” (P2). “También cuando muestran pasión e interés, participan, dicen lo que piensan y defienden sus ideas con seguridad. Cuando hacen trabajos de literatura es cuando más lo disfruto porque generalmente dicen lo que sienten con mucho amor y eso me llena de alegría” (P1).

Para nuestras participantes, ser positivo y mostrar empatía, tratando a cada estudiante como a un individuo, siendo empático y comprensivo respecto a lo que puede estar ocurriendo en sus vidas es indispensable para ser docente. Ambas sienten que esa conexión puede impactar directamente con el aprendizaje de los alumnos en el aula, que aprenden a ritmos diferentes. “Aunque la enseñanza del inglés sea mi prioridad dentro del aula, siempre dejo espacio para que a su vez mis clases puedan ser ese punto de encuentro y debate de los distintos temas o anécdotas de situaciones personales que puedan surgir a partir de terminada actividad o propuesta”(P1). Ella relata que en los momentos en los que logra “generar esa atmósfera amena y segura dentro del aula es cuando siento que seré una buena profesora”, aunque también muchas veces siente que “los momentos más difíciles dentro del aula son también a su vez los más estimulantes” (P1). Asimismo, P2 siente que va a ser una buena profesora porque está “comprometida con el trabajo, me interesa y preocupo por cómo mis alumnos y alumnas se sienten y me gusta que puedan establecer un vínculo conmigo y puedan sentirse cómodos/as al expresar lo que sienten y opinan”.

Otra cualidad percibida como importante en la docencia es la paciencia, independientemente del nivel que se enseña. Ya sea en el manejo del comportamiento en el aula, en el trabajo con colegas que tienen diferentes puntos de vista, o al comunicar el desempeño de los alumnos a padres poco accesibles, pero por sobre todo, en darle a sus alumnos el tiempo que necesitan para alcanzar sus logros. P2 nos cuenta: “Me gusta brindar apoyo y depositar confianza porque al hacerlo pude ver que creen en ellos/ellas mismas y se animan a seguir intentando”. Por otro lado, P1 reconoce: “A veces los adolescentes me hacen enojar si no hacen las tareas; entonces les recuerdo que a esta altura deberían manejar sus tiempos y que saben que pueden contactarme si necesitan ayuda” (P1).

Con su ejemplo, el docente paciente también enseña a sus alumnos a ser tolerantes. P1 considera que su rol involucra tratar temas sociales, con delicadeza “no sólo para poder enseñar los contenidos de una forma significativa sino también para no herir susceptibilidades y ayudar a que mis alumnxs puedan abrir sus mentes

y ser tolerantes” (P1). Los buenos docentes valoran el aprendizaje que se relaciona con el mundo real, porque esto entusiasma a sus alumnos a que participen. Por otro lado, cuando surgen situaciones inesperadas, procuran tratarlas con respeto y cuidado. “Me ha tocado hasta el momento tener que trabajar con libros o actividades que incluían tipos discursivos o temas totalmente ajenos a la vida de mis alumnxs, e inclusive textos o videos que reproducían un mensaje con el que no estaba de acuerdo” (P2).

Por último, se evidencia en los relatos que para las participantes, los buenos docentes siguen aprendiendo de por vida, con dedicación y amor por el aprendizaje. Ya sea aprendiendo sobre su propia área de conocimiento, de pedagogía, o de maneras de insertar tecnología a sus clases, porque al expandir su propio conocimiento, el docente también expande el de sus alumnos. Convencida, P2 nos recuerda que “el conocimiento no tiene límite, ni las ideas para planificar, ni hay recetas para ser buen profesional. Tampoco las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera son únicas e incuestionables”. Nuestras participantes son conscientes de que su educación continuará posteriormente al profesorado, a lo largo de toda su trayectoria laboral, aumentando y actualizando sus conocimientos y mejorando sus competencias personales y profesionales como requisito vital y necesario. “Así como en un principio se creía que se aprendía un idioma de una forma determinada y ahora ese pensamiento ya ha sido descartado por sí solo como efectivo, en el futuro quizás lo mismo suceda con la llegada de nuevas investigaciones en educación” (P2). “Siento que toda experiencia vivida dentro del aula, tanto de la facultad como de los colegios e institutos en los que trabajamos, haya sido positiva o negativa, nos deja un aprendizaje, y eso es lo que nos construye y nos define como futuras docentes” (P1).

Nuestras participantes, cuyos relatos sobre sus experiencias y maestros memorables denotan la construcción de la representación de ser buen docente resaltan las características principales que Bain (2004) destacara en su estudio sobre los buenos profesores: son eruditos en su materia, desafían intelectualmente a sus estudiantes a través de prácticas provocativas que los obliga a pensar críticamente, los motivan, planifican y preparan sus clases pensando en lo que quieren lograr de sus alumnos, estimulan el aprendizaje reflexivo, aprecian el valor individual de cada alumno, captan la atención de los alumnos, los animan a aprender por si solos, son buenos oradores y les dan lugar a sus estudiantes para que se expresen libremente, respetan a sus alumnos, son humildes y buscan siempre el éxito académico de sus estudiantes.

Reflexiones finales

El presente trabajo explora las experiencias de dos estudiantes del Profesorado de Inglés, y examina sus relatos para intentar comprender sus representaciones

sociales sobre desear ser docente y ser buen docente. El análisis de las entrevistas realizadas y los diarios de reflexión nos ha permitido obtener conocimiento sobre cómo las participantes han vivenciado sus trayectos educativos, cómo esas experiencias las han marcado y cómo esto incidirá en su futura práctica docente. El examinar el fenómeno de las representaciones sociales desde un enfoque cualitativo, de corte interpretativo narrativo nos aproximó a una comprensión profunda y personal, al involucrar a las mismas implicadas como colaboradoras en el proceso de investigación. Mediante la recolección de narrativas destacamos las perspectivas de las estudiantes, quienes compartieron sus reflexiones y opiniones, que reflejan los valores, determinan las actitudes y evidencian el modo en que apprehenden su entorno y sus vidas cotidianas como futuras docentes. Esta metodología idónea que enfatiza la importancia de escuchar a las personas hablando de sí mismas, constituye una modalidad democrática, participativa y natural de investigación porque otorga representación a las voces de los protagonistas. Esto nos ha dado acceso a un tipo de conocimiento privilegiado sobre cómo las personas dan sentido al mundo.

Notas

¹Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Profesora Investigadora formada del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Profesora Adjunta y Jefe de Trabajos prácticos en las cátedras de Fonética y fonología Inglesa I y II del Profesorado de inglés. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIEFOD) y del CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación, Especialista en docencia universitaria (UNMdP), Profesora de inglés (UNMdP) Su área de investigación está relacionada con la buena enseñanza de la fonética y la fonología inglesa y con la investigación biográfica narrativa en educación.

² Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Profesora Investigadora formada del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Jefe de Trabajos prácticos en las cátedras de Discurso Escrito y Proceso de la Escritura I del Profesorado de inglés. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIEFOD). Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR), en periodo de redacción de su tesis: Trayectorias formativas de estudiantes adultas. Una indagación narrativa en el profesorado de inglés. Profesora de inglés (UNMdP) y Especialista en docencia universitaria (UNMdP). Su área de investigación está relacionada y con la indagación narrativa en educación.

³ Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Estudiante avanzada del Profesorado Superior de Inglés, UNMDP. Se desempeñó en la UNMDP como ayudante de cátedra de las materias Literatura Inglesa I y Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU. En el ámbito de la investigación forma parte del grupo GIEEC - Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales-, con participación activa en congresos, revistas y jornadas nacionales e internacionales. Docente en la universidad CAECE a cargo de cursos de inglés para viajeros.

Docente en el grupo OSDE a cargo de cursos nivel inicial, intermedio y avanzado para empleados de la empresa. Docente en el grupo Syngenta Agro S.A a cargo de cursos nivel TOEFL. Docente en la empresa multinacional ROCKET a cargo de la formación y nivelación de los empleados, y de la evaluación de los candidatos junto con el departamento de RRHH. Docente a cargo de alumnos desarrolladores de software freelance y encargados de Marketing de la empresa Citröen en Madrid y Barcelona. Editora, escritora y traductora freelance para las empresas Rocket Insights y CW abroad con alto conocimiento en herramientas de plagio y SEO.

⁴ Universidad Nacional de Mar del Plata

⁵ Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente

⁶ Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación

⁷ Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales

⁸ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Referencias bibliográficas

Agulla, J. C. (1973). *Educación Sociedad y cambio social*. Buenos Aires: Kapeluz

Alfonso Pérez, I. (2007). La teoría de las Representaciones sociales. Recuperado de http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml

Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa M. C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 88-98

Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Valencia.

Banchs, M. A. (1982). Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano. *Inteamerican Journal de Psychology*. 2, 111-120.

Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa

Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual- Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Quadrata.

Branda, S. & Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado*.(16)3 (sept.-diciembre 2012)

Campoalegre, R. S. Meza Rueda J. L., & Paez Martínez, R. M. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano: Rutas de investigación educativa*. Buenos Aires: CLACSO.

Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. In *Teacher Education Quarterly*, 145-158.

De Laurentis, C. (2014). Docentes Memorables en la UNMDP: metáforas que construyen identidad. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. (1)1. 99-107

Di Franco, M.G. (2010). Representaciones docentes en la evaluación escolar. (Tesis de maestría). Santa Rosa, La Pampa: EdUNLPam

Espot, M. R. & Nubiola, J. (2019). Alma de profesor. La mejor profesión del mundo. Bilbao:

Desclée De Brouwer

Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En Moscovisci, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. 495-506. Barcelona: Paidós

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, 469-494. España: Paidós.

Mora, M. (2003). La teoría de la Representaciones sociales de Serge Moscovisci. *Athenea Digital 2* Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora> . <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: FEU.

Paez, D. (1987). Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales. En Paez, D & colaboradores. *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. 297-317. Madrid: Fundamentos

Perera Perez, M. (2005). *Sistematización crítica de la teoría de las representaciones sociales*. Tesis en opción al grado doctor en Ciencias Psicológicas. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Ciudad Habana, Cuba

Porta, L. & Martinez, M.C. (2015). *Pasiones. Cristina Piña*. Mar del Plata: UDEM

Porto, M. & Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(AJAL), 9-29

Proyecto Grupo GIIEFOD (2020-2021). *Estudiantes y docentes en contextos de formación III: indagación del proceso de construcción del conocimiento del Saber/Ser docente en el Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata a partir de narrativas, (auto) biografías y diarios reflexivos*.

Sarasa, M.C. (2006). Una aproximación a la docencia universitaria desde la óptica de Pierre Bourdieu. En Porta, L y Sarasa M.C. (comps), *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Entre lo “Ideal” y lo “Real”: Las Creencias de Docentes Noveles sobre el Campo de la Formación en las Prácticas Docentes de su Formación Inicial

Between “Ideal” and “Real”: Novice Teachers’ Beliefs regarding their Field Experience Training in Teacher Education

Lourdes Gil Deza¹

Resumen

La preocupación por la formación docente inicial y, en particular, su formación práctica abunda en las discusiones educativas actuales. En específico, circulan entre los actores –grupos docentes, aspirantes a la docencia, recientes graduados y formadores– distintos discursos que señalan la insuficiencia y distancia de la preparación inicial, en contraste con la realidad educativa del terreno laboral. A su vez, se ha abordado la problemática recuperando las voces de diversos actores, como aquella de los formadores de formadores y de los docentes. El presente trabajo recupera la voz de docentes noveles –formados en CABA y ejerciendo en AMBA– para analizar qué sentido le atribuyen a su formación práctica inicial al compararla con sus experiencias laborales reales y de qué manera se construyen este tipo de discursos. El análisis se enmarca en una mirada de las creencias que sostienen los docentes noveles en torno a estos temas. La construcción de sentido se analiza según las categorías de saberes que se proponen desde la formación: “saberes de la planificación y diseño de clases”, “saberes de la puesta en marcha” y “saberes reflexivos”. El análisis discursivo apunta a identificar los espacios comunes, metáforas e imágenes retóricas más recurrentes en las narraciones de las experiencias de los docentes. Los principales hallazgos radican en que se valoran positivamente los saberes de la planificación y diseño de clases, encontrándose como los más significativos y cercanos a su ejercicio profesional. Los saberes reflexivos son más esporádicos y los saberes de la puesta en marcha son en los que más distancia encuentran entre la formación recibida y su práctica laboral. En estos últimos, fue su experiencia laboral la que más ha colaborado en su aprendizaje. Con respecto a la construcción del discurso, encontramos dos grupos de lugares comunes: aquellos

referidos a la variedad de oportunidades y posibilidades que les ofrecieron las prácticas –con una visión más positiva– y aquellos referidos a los contrastes e idealización del espacio de prácticas con respecto a lo que es la verdadera tarea docente –con una mirada más negativa y escéptica.

Palabras clave: formación docente inicial; creencias docentes; docentes nóveles; construcción del sentido; construcción del discurso

Summary

Concern for initial teacher education and, in particular, field experience training abounds in current educational discussions. Specifically, different discourses circulate among actors –working teachers, aspiring teachers, recent graduates and teacher educators– that point out the shortcomings and distance of initial preparation by contrasting it with the educational reality of the workplace. These issues have been addressed by recovering the voices of various actors, such as that of working teachers and teacher educators. This paper focuses on the voices of novice teachers –educated in Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) and working in Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)– to analyze how they convey meaning regarding their initial practical training when comparing it with their real work experiences. The discourse analysis consists in an exploration of novice teachers’ beliefs about these problems. The construction of meaning is analyzed according to the categories of knowledge that are proposed for teacher education: “knowledge of lesson planning and design”, “knowledge of classroom management” and “knowledge of reflective teaching”. Discourse analysis aims to identify the most recurrent metaphors, rhetorical images and “common places” in the narratives of teachers’ experiences. The main findings suggest that knowledge of lesson planning is positively valued, being the closest and most significant in their professional practice. Reflective teaching knowledge is more sporadic, and classroom management knowledge is where they find the greatest distance between the training received and their current practices-- actually they point to work experience as the source of the most to their learning in the latter. With regard to the construction of discourse, we found two domains of common sense beliefs, namely those referring to the variety of opportunities and possibilities offered by the teacher training practices –with a more positive outlook– and those referring to the contrasts and idealization of teacher practice with respect to what happens in the classroom –with a more negative and skeptical view.

Keywords: Initial Teacher Education; Teachers’ Beliefs; Novice Teachers; Meaning Construction; Discourse Construction

Fecha de Recepción: 19/07/2021 Primera Evaluación: 17/10/2021 Segunda Evaluación: 13/11/2021 Fecha de Aceptación: 14/11/2021

Introducción

Dentro de los discursos en torno a cómo afrontar el futuro de la educación, la formación docente aparece recurrentemente como uno de sus pilares fundamentales (Rivas, 2014). Diversos referentes en el tema han fundamentado su preocupación por la educación de los futuros docentes alegando que nuevas estrategias y habilidades serán necesarias ante los desafíos actuales y futuros de la realidad educativa. En especial, podemos encontrar una creciente preocupación por definir cuáles son aquellos saberes docentes indispensables para ejercer su tarea (Alliaud y Vezub, 2012; Litwin, 2008) y cómo deben ser transmitidos a los aspirantes a la docencia de manera que tengan un impacto real sobre sus prácticas (Davini, 2015).

En esta línea de trabajo, nos enfocaremos en la formación inicial –aquella orientada a otorgar el título habilitante para el ejercicio docente–; sin desconocer que los procesos de formación continúan durante el ejercicio laboral, y que también tienen un profundo impacto las experiencias previas de los alumnos (Davini, 2015). En particular, queremos focalizarnos en la formación inicial porque es allí donde circulan distintos discursos en torno a su baja efectividad y su distancia al compararla con lo que sucede en el terreno educativo real:

...en tiempos recientes se ha difundido la idea de que la formación inicial de los docentes es una ‘empresa de bajo impacto’, al indicar que todo lo que se haga en ese período de formación, o todo lo que los estudiantes hayan ‘aprendido’ durante los estudios, es ‘olvidado’ o abandonado durante el ejercicio de la docencia o en la ‘socialización laboral’, una vez graduados. En la misma línea argumental, se ha enfatizado la importancia de la ‘biografía escolar’, como fase previa a la formación inicial; se destaca que su influencia es decisiva, como en una suerte de determinismo por el cual los estudiantes y los graduados tienden a repetir las [sic] modos de actuación que aprendieron, en forma implícita, en los niveles educativos previos, cuando ellos eran alumnos (Davini, 2015, p. 22).

En torno a esta problemática, diversos autores han abordado la cuestión de los saberes que conforman el currículum del campo de prácticas de la formación docente inicial (Davini, 2015; Alliaud, 2019; Schritteser, 2014). Estos coinciden en que hay distintos tipos de conocimientos que circulan en el quehacer docente y que son necesarios de enseñar explícitamente durante su formación. A grandes rasgos, estos saberes pueden ser enmarcados dentro de aquellos que tienen que ver con: conocimientos sólidos sobre la organización y planificación de situaciones de aprendizaje propicias para los alumnos y su contexto, habilidades en el manejo de las variables para la puesta en marcha de las propuestas de enseñanza, y la formación en el pensamiento reflexivo y el “ser docente” –cómo se establecen los vínculos y se habita la institución escolar, su predisposición al trabajo colaborativo

con colegas, entre otros–.

Por otro lado, también se ha indagado en las voces de los actores que transitan la formación docente, ya sea desde la perspectiva de los formadores de formadores (Vezub, 2016; Alliaud y Vezub, 2015), como de los docentes recientemente graduados (Errobidart, 2014). La presente investigación continúa con esta última línea de investigación, indagando sobre las voces de los docentes noveles –formados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y ejerciendo la docencia en el Área Metropolitana de Buenos Aires–. Las abordaremos desde un primer acercamiento a sus creencias en torno a la formación recibida y la construcción del discurso sobre esta. En otras palabras, nos preguntamos sobre cómo valoran los recientes graduados la formación recibida y qué tipo de discursos circulan en torno a la articulación –distancias y cercanías– entre la formación y la práctica profesional.

En resumidas cuentas, nuestra investigación abordará las siguientes cuestiones: i) qué sentidos le atribuyen a la formación recibida en el campo de formación práctica –especialmente al reflexionar sobre esta desde su experiencia laboral– y ii) cómo se construyen los discursos de los docentes noveles con respecto a la formación del campo de las prácticas.

El objetivo final de esta propuesta es recuperar los discursos y sentidos que los recientes graduados construyen con respecto a la formación práctica recibida, para explorar de qué manera y hasta qué punto las propuestas de formación práctica de los profesorado dotan de sentido su ejercicio laboral. Consideramos que recuperar la voz de docentes principiantes puede complementar los estudios ya existentes y colaborar a seguir pensando sobre las propuestas de formación docente.

Marcos Teórico-conceptuales de Referencia

Para abordar el análisis de la construcción de sentido y del discurso antes mencionado utilizaremos un enfoque de indagación sobre las creencias docentes (Pajares, 1992; Nespor, 1985) que se pueden rastrear en las narraciones de los recientes graduados. En este sentido, entendemos a las creencias como aquellos sistemas de evaluación y juicio de la realidad que se componen de cuatro características fundamentales: presunción existencial –las verdades más profundas del individuo; incuestionables o indiscutibles para este–, “alternatividad” –los sistemas de creencias muchas veces se configuran como ideales o situaciones alternativas a la realidad–, carga afectiva y evaluativa –las creencias sobre cierto dominio evidencian un fuerte componente emocional y valorativo– y la estructura y almacenamiento episódico –a diferencia del conocimiento, que tiene una estructura semántica, los sistemas de creencias tienen un fuerte anclaje en situaciones y experiencias previas, que inciden en la comprensión y acción sobre eventos posteriores– (Pajares, 1992; Nespor, 1985).

Sobre este último punto, consideramos que las instancias de formación docente inicial pueden constituirse como experiencias cargadas de valor afectivo y valorativo, con impacto en la construcción de las creencias de los docentes noveles sobre cómo deben llevar a cabo sus prácticas. Esto se debe a que, por un lado, se plantean como uno de los espacios de la formación en los que se indagará sobre las prácticas docentes de manera sustantiva y sistemática. Por otro lado, también son presentados como los espacios en los que se reflexionará sobre las experiencias previas de los aspirantes a la docencia —su trayectoria como alumnos—, con la oportunidad de reevaluar sus imágenes y creencias de la enseñanza y el rol docente (Alliaud, 2019).

Para abordar la primera dimensión de nuestra pregunta de investigación — los sentidos atribuidos a la formación en el campo de las prácticas docentes—, orientaremos el análisis mediante las categorías de saberes de la formación práctica docente recuperados de las propuestas de diversos trabajos (Guevara, 2018; Davini, 2015; Alliaud, 2019). Generalizando sus hallazgos, podemos identificar tres grandes cuerpos de conocimiento en torno a los cuales los docentes noveles podrían construir sus sistemas de creencias —entendiendo que se trata de una diferenciación teórica para su análisis—.

Por un lado, encontramos aquellos relacionados con la organización, la planificación y el diseño de las experiencias de aprendizaje. Estos incluyen el conocimiento sobre el objeto a enseñar, la construcción de los dispositivos y secuencias didácticas, los vínculos y fundamentos con teorías y contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje, entre otros. Para la practicidad del presente trabajo, denominaremos a este conjunto de saberes como “saberes de la planificación y diseño”.

Por otro lado, se presentan los saberes relacionados con la puesta en marcha de la propuesta de enseñanza y aprendizaje. Aquí, podemos encontrar el conocimiento y habilidades de manejo del grupo de alumnos y el contexto escolar, habilidades en el manejo del tiempo y de los espacios, las habilidades para resolver situaciones cambiantes e imprevistas dentro de la clase, entre otras. A este conjunto de saberes se los puede denominar como “saberes de la puesta en marcha” de la práctica docente.

Por último, los autores señalan otros grupos de saberes que se pueden resumir como “saberes reflexivos”. Estos hacen foco en la formación en práctica reflexiva y análisis crítico sobre su propio ejercicio docente; a la vez que pueden incluir saberes relacionados con la institucionalización del rol: cómo se construye su identidad docente dentro la cotidianidad de la escuela, cómo se vincula en el trabajo colaborativo con sus colegas, entre otros.

En torno a estas categorías, indagaremos sobre qué sentido le atribuyen los docentes noveles a cada uno de estos tipos de saberes. Esto se propone mediante una reflexión en términos de cómo fueron abordados durante su formación práctica inicial y de qué manera se articulan para dotar de sentido su práctica laboral actual.

Para este análisis, retomaremos la noción de “distancia” entre la formación y el terreno real (Sancho Gil, 2013), para dimensionar qué tan cercano o lejano perciben la formación que recibieron con lo que efectivamente experimentan en el terreno educativo.

Por otra parte, la segunda dimensión de nuestra pregunta de investigación analiza la construcción discursiva que hacen los docentes noveles sobre la formación recibida en los institutos de formación inicial. En este sentido, entendemos al discurso como un tipo de acción social con efectos reales, que se enmarca en procesos y estructuras socioculturales más amplias –dando cuenta de un contexto y tipo de interacción particular– (Van Dijk, 2000).

Dentro de su análisis, focalizaremos en un aspecto de su estructura al indagar sobre las metáforas o imágenes retóricas que se utilizan al narrar las experiencias y explicitar los vínculos que encuentran los docentes principiantes entre la formación inicial recibida y la práctica laboral. Esta indagación se sustenta, a su vez, desde una búsqueda por los “lugares comunes” en términos de Meirieu (2016). Es decir, las ideas y formas de referirse a la formación docente que circulan de manera recurrente y condensan las percepciones y valoraciones de los docentes noveles.

Metodología y Condiciones del Trabajo de Campo

Durante el mes de junio de 2021, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes de educación primaria graduadas en los últimos cuatro años –tres de ellas en el año 2018, una de ellas en el año 2019– de la Escuela Normal Superior N°10 “Juan Bautista Alberdi” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las entrevistadas –todas mujeres– se formaron con el mismo plan curricular (Res. 6635/09) y se encuentran dentro de sus primeros cinco años de ejercicio profesional en establecimientos del Área Metropolitana de Buenos Aires –dos de gestión estatal y dos de gestión privada–. Dos de las entrevistadas habían trabajado durante la realización de los talleres de formación práctica, en condición de docentes auxiliares de establecimientos de gestión privada. Las edades de las entrevistadas se encuentran en el rango de 25 a 30 años.

Abordando las dos dimensiones de la pregunta de investigación, se propone el análisis de las entrevistas mediante las siguientes categorías:

Análisis del sentido atribuido a la formación práctica recibida

Se busca identificar en la narración de las propias experiencias patrones comunes de atribución de sentido a la formación recibida, especialmente, en términos de cómo se compara con su experiencia laboral. Con este fin, se proponen focos de indagación de los aspectos positivos y negativos de la formación en tres categorías: “saberes de la planificación y diseño de clases”, “saberes de la puesta en marcha”

y “saberes reflexivos”.

Análisis de la construcción del discurso sobre la formación práctica recibida: búsqueda de metáforas y lugares comunes

Se propone un análisis discursivo con el fin de encontrar metáforas o imágenes que sean recurrentes al referirse a la formación práctica recibida. Se realizará, entonces, una búsqueda de los “lugares comunes” (Meirieu, 2016) que puedan identificarse en las distintas entrevistas. Esto se realizará a través del análisis de conceptos y términos empleados en el discurso, que den cuenta de una construcción de ideas comunes sobre el tema.

Contenidos y Aprendizajes

Antes de adentrarnos en los resultados de nuestra investigación, resulta pertinente realizar una breve aclaración sobre el Campo de la Formación en las Prácticas Docentes –del plan de estudios Res. 6635/09, bajo el cual se formaron las docentes entrevistadas–. Este trayecto de la formación consta de seis talleres cuatrimestrales: los dos primeros son talleres de observación –el primero sobre la escuela en general y el segundo sobre el aula–; taller 3 y taller 4 son las primeras prácticas de enseñanza –en un tiempo reducido y con disciplinas acotadas–; taller 5 y taller 6 son las residencias de mayor extensión –en la cual los residentes dictan todas las asignaturas–. La estructura del campo de formación práctica se resume en la siguiente tabla.

<i>Tabla 1. Estructura del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes</i>	Tramo	Unidad Curricular
Sujetos y contextos de las prácticas docentes		Taller 1: “Construir miradas sobre las prácticas docentes” Experiencias de campo en instituciones educativas
		Taller 2: “Construir miradas sobre las situaciones de enseñanza” Experiencias de campo en el aula
La intervención docente en contextos reales		Taller 3: Prácticas de la enseñanza I
		Taller 4: Prácticas de la enseñanza II

La Residencia: momento de intervención, reflexión e integración

Taller 5: Residencia I

Taller 6: Residencia II

Fuente: Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (Res. 6635/09).

A continuación, se detallan los principales hallazgos de las entrevistas. Estos han sido agrupados de acuerdo a las dimensiones de nuestra pregunta de investigación.

Construcción de Sentido en las Creencias de los Docentes Noveles

Los saberes de la planificación y el diseño de clases. En relación con los sentidos atribuidos a la formación recibida en el campo de la formación práctica, encontramos una preponderante valoración positiva de los saberes vinculados a la planificación y el diseño de clases. Las entrevistadas destacan esta dimensión como aquella que más ha incidido sobre su ejercicio profesional actual, en términos de cómo abordar los contenidos y cómo articularlos progresivamente. En este sentido, parecerían ser, de las estrategias y herramientas de trabajo adquiridas durante la formación, las más cercanas y significativas al trabajo docente en terreno.

Yo creo que lo más significativo fue la planificación: ayudarme a planificar una clase, cómo se lleva a cabo una clase, qué tiene que tener, qué no tiene que tener. Desde el primer paso, hacer las preguntas, los saberes previos, hacerles una introducción. Me ayudó en eso, en cómo preparar una clase (entrevistada 1).

Y, en algún área –lo que pasa es que acá es muy personal–, pero, por ejemplo, a mí en Matemática el armado en sí [de las clases] me fue un montón. Porque es algo que me cuesta, encontrar ese hilo conductor. Muchas veces, entonces, el armado de la secuencia a mí me formó un montón (entrevistada 2).

[Los aspectos más positivos] diría la organización de un contenido, cómo escalonarlo desde algo sencillo y complejizarlo; cómo organizar una planificación (entrevistada 3).

Lo más positivo de las prácticas o de la formación práctica que tuve fue esto de armar una planificación, de poder llevar a cabo una secuencia didáctica; y creo que lo positivo es que arrancan desde muy temprano en la carrera [...] La realidad es que siempre pude aplicar mis planificaciones o mis secuencias didácticas en lo que era el colegio (entrevistada 4).

Como se puede observar, se realizan menciones no solo de estrategias de planificación en términos generales, sino también vinculadas a la especificidad

disciplinar –como es el caso de Matemática–. En este sentido, encontramos también que se remarca el valor que ha tenido en su formación el trabajo con documentos curriculares –como el diseño curricular– y la variedad de exposición a distintos temas, grados y disciplinas:

También, el pasar por los diferentes grados. Creo que es fundamental poder pasar por primer ciclo y segundo ciclo; y no que siempre te toque un mismo grado. Porque eso te hace conocer los diferentes niveles, las diferentes edades de los chicos, cómo cada año van cambiando [...] Lo mismo lo del diseño [curricular]. Hacernos leer el diseño y, como dije antes, al estar en diferentes grados, estaba bueno pasar por los diferentes diseños de cada grado. Entonces, eso la verdad lo aprecio mucho (entrevistada 1).

Lo positivo fue haber podido realizar todas las prácticas completas, con la libertad de poder planificar y con la variedad. Me tocaron escuelas donde tenía dos chicos –porque faltaban siempre–, y tuve que hacer y dar las clases así, a tener un grado lleno (entrevistada 2).

...te hablaban de la interdisciplina y del trabajo transversal. Entonces, eso me dejó una semillita, digamos, de tener en cuenta a la hora de planificar y decir: “bueno, ¿en qué puedo compartir con la seño de Plástica o de Tecno [Tecnología]?”. O, cómo esto no es solo Ciencias Naturales, porque también influye Ciencias Sociales o Prácticas del Lenguaje (entrevistada 3).

A su vez, se ha destacado el rol de los profesores de los talleres de prácticas, los docentes del grado en el que se realizaron las prácticas y los profesores de diseño. Estos últimos son profesores específicos de las áreas que el practicante va a enseñar, que colaboran y evalúan el diseño de la propuesta didáctica. En general, encontramos que la valoración radica en la participación que han tenido los distintos actores en términos de guía y asesoramiento al docente en formación:

...teniendo ese apoyo de las docentes, ya sea del profesorado como también la docente del grado, dándote consejos y guiándote. Siempre desde miradas constructivistas. Esa parte, la verdad, la súper valoro [...] Tener esa sabiduría de otra persona que te ayuda a planificar de la mejor manera y te aconseja de una manera constructiva para realizar lo mejor posible. Creo que eso me ayudó mucho. O, también, darme diferentes opciones: “Mirá, te tocó texto fantástico, lo podés dar así, así, así” y uno poder elegir entre tantas opciones (entrevistada 1).

...tuvimos una profesora que nos acompañó mucho y nos hizo poder entender que todo lo que estábamos haciendo, que era formación, siempre teníamos que tratar de buscar las planificaciones más completas y reales posibles [...] la realidad es que tuve mucha suerte y me tocaron profesoras con un muy buen nivel y un muy buen acompañamiento en lo que respecta a las prácticas.

Lo que se me viene a la mente es mucho contenido y mucha contención (entrevistada 3).

Sin embargo, como se profundizará más adelante, las docentes entrevistadas remarcan que las formas de planificación y abordaje del diseño de clases propuestas desde la formación docente –si bien son altamente significativas– también distan de sus capacidades reales de planificación en el ejercicio profesional. Ya sea por cuestiones de tiempo o de acceso a los recursos, mencionan que su experiencia durante la formación docente se sostiene como un ideal que se ve transformado en el terreno laboral. Esto puede generar, incluso, cierto grado de frustración ante la inconsistencia y contradicción entre lo que ellas perciben que deberían hacer y lo que realmente tienen la capacidad de hacer ante la naturaleza del contexto del ejercicio docente.

Llevábamos un montón de materiales, un montón de material concreto, una cosa de locos, horas y horas haciéndolo. Que después no sucede en la vida real. ¿Por qué? Porque no tenemos tiempo, porque no tenemos la plata suficiente, porque no lo puedo llevar todos los días (entrevistada 1).

...te hacen proponer o planificar algo que en lo cotidiano es prácticamente imposible de llevar a cabo porque si trabajás dos turnos nunca vas a tener el suficiente tiempo para preparar el material, ni para estar al día con la planificación, con la corrección, con esto, con lo otro. Diría que hasta, en cierto punto, lo práctico del Normal te genera cierta frustración. O a mí, por lo menos, me pasa eso. Porque digo: “bueno, a mí en el Normal me enseñaron que un buen maestro tendría que hacer esto, esto y esto”. Y la realidad [es] que hay un montón de cosas que en el día a día no puedo llevarlas a cabo, no puedo tener una carpeta didáctica impecable o al día (entrevistada 2).

Los saberes de la puesta en marcha. En relación con esta categoría, encontramos que la mayoría de las entrevistadas negaban haber recibido una formación explícita en cuanto al manejo del grupo de alumnos y la disposición de los tiempos y espacios de la clase. Por el contrario, encontraban que los aprendizajes más significativos en torno a este aspecto los habían adquirido en su desarrollo profesional. Sobre este punto resulta importante señalar las diferencias entre aquellas docentes que ya se encontraban trabajando al momento de realizar sus prácticas, de las que no. Las primeras aducían sentir mayor comodidad en el desarrollo de las clases y el manejo grupal, producto de su experiencia como docentes auxiliares:

Antes de comenzar con las prácticas yo ya estaba en un colegio. Entonces, me pasó que me sentía más segura al momento de estar en las prácticas porque ya había hecho reemplazos a las maestras, ya había dado clases, ya había visto cómo era el movimiento de una institución. A mí me ayudó mucho haber trabajado antes de empezar con las prácticas porque ya tenía como

una base. Yo creo que pude disfrutarlo más o me sentí más cómoda en las prácticas gracias al trabajo (entrevistada 1).

Por suerte, tuve la oportunidad de trabajar desde muy temprano y arrancar como auxiliar en los colegios. Creo que a medida que estudiaba podía poner en práctica, más o menos, lo que iba estudiando. Entonces, eso fue clave para mí. Mi sensación es que me gustaba lo que estaba haciendo. Por suerte, también pude vivir el ser docente y estar a cargo de un curso antes de recibirme. Entonces, pude poner un poco en práctica todo lo que venía trabajando (entrevistada 4).

Por su parte, las docentes noveles que no habían trabajado durante la carrera reafirmaban que fue en el trabajo donde sintieron que consiguieron los mayores conocimientos en términos a la puesta en marcha de una clase. Una de ellas señaló como significativo, a su vez, su cursado como alumna en el profesorado, al aprender sobre el manejo de una clase al observar a sus propios profesores. Así como también explicaron que, gracias a la exposición durante el tiempo prolongado de la primera residencia, una de ellas reparó en la necesidad de ingresar al ámbito laboral para adquirir otro tipo de formación.

La puesta en práctica no tanto... fue más el recorrido que yo elegí en la formación, porque fue muy similar al que uno da. Entonces, tenía una formación continua de cómo tenía que llevar adelante una puesta en común, de cómo tenía que llevar adelante en Sociales el planteo de hipótesis y después ir avanzando sobre esas primeras preguntas, en Naturales también, entonces, como que fue sencillo. Pero estuvo la formación positiva porque así recibí las clases de mis profesores (entrevistada 2).

...fue en taller 5 [primera residencia] cuando estuve frente a un aula mucho tiempo y me di cuenta que no tenía ni idea de cómo llegarles a los pibes. Tenía una planificación hermosa, un montón de ideas buenísimas, pero me costaban mis clases. En ese momento puntual me di cuenta de que me estaba faltando una pata. Yo hasta el taller 5 solo me dedicaba a estudiar y no estaba adentro del aula. Así que me acuerdo que di taller 5 en diciembre y empecé el año siguiente trabajando. Siento que vas aprender mucho más en la práctica y hacerte día a día que en el Normal. Me concentré en aprender un montón de mis compañeras de colegio, de mis alumnos, de charlar con mis directivos y de construirme 100% desde la práctica (entrevistada 3).

En concreto, las docentes principiantes también señalaron las dificultades con las que se encuentran al momento de tener que adaptar sus diseños de clases para dar cuenta de imprevistos y situaciones cambiantes, propias de la vida en las escuelas. En este sentido, remarcaron que durante su formación no sintieron la necesidad de ocuparse totalmente de la complejidad de lo que implica el manejo de

un aula o la falta de recursos. Esta distancia ha impactado en que su primer contacto con escenarios cambiantes y la necesidad de flexibilidad en las planificaciones se ha dado principalmente en su ejercicio en terreno.

Me ha pasado que en la última residencia estaba en un colegio en Villa Pueyrredón y tenía un niño que tenía trastorno del lenguaje y necesitaba hacer adaptaciones. Segundo grado y necesitaba adaptaciones. Le pregunté a mi profesora de prácticas qué hacía con este niño y me dijo: “vos no te haces cargo de él, que se haga cargo la maestra” (entrevistada 1).

[Haciendo referencia a la falta de estrategias] Como que me falta y no encuentro cómo reemplazarlo. Eso, sobre todo: no encuentro, en la manera que yo aprendí a enseñar, no le encuentro la vuelta en cómo puedo reemplazar eso (entrevistada 2).

...planifico todo esto hermoso con el proyecto, con Ciencias Naturales, con la experiencia de laboratorio... y después vas a la escuela y no hay laboratorio. No hay esto, no hay lo otro. Y te encontrás improvisando, porque todo lo que planificaste no pasó (entrevistada 3).

Saberes Reflexivos: Con respecto a esta categoría, encontramos que no pareciera ser uno de los aspectos más significativos, si bien hay algunos indicios en torno a la reflexión en un momento posterior a la clase. Una de las entrevistadas destacó que, a la par de los conocimientos sobre la planificación, valoraba la insistencia en la reflexión y revisión de la secuencia implementada para futuras mejoras. Así, destacó que esta es una práctica que ha conservado en su ejercicio profesional.

El después de las clases me ayudó muchísimo porque la ves en contexto y podés ver, más o menos, qué es lo que está pasando con lo que yo planifiqué. Y, sobre todo, hacer ese autoanálisis de decir: “esto fue cualquier cosa, esto que planifiqué no tenía ningún sentido o esto que planifiqué estuvo buenísimo, le haría esto”. Eso me pasó un montón, de decir “esto para la próxima...”. De hecho, hay secuencias que yo las usé, que las volví a usar ahora y sigo diciendo “che, esto también le podría agregar. Esto volvió a funcionar, esta parte, pero le podría dar esto” (entrevistada 2).

Por otra parte, podemos recuperar algunos indicios reflexivos en términos del posicionamiento con respecto al rol docente. Una de las entrevistadas destaca su aprendizaje en torno a cómo se posiciona ante el saber y los procesos de aprendizaje de sus alumnos, encontrándolos significativos y cercanos a su labor cotidiana actual.

...en relación a la repregunta y también a cuáles son mis preguntas. A aprender a no comunicar de más y esperar el tiempo de aprendizaje del otro. Eso es un montón, a preguntar: por qué, por qué, por qué. También, algo que

aprendí significativo es a no poner al docente, o no ponerme yo, en el lugar que todo lo sabe y que tiene las respuestas para todo (entrevistada 3).

Con respecto al rol docente dentro de un marco institucional, hallamos una distancia similar a la presente en los conocimientos en torno al manejo de grupo en la clase. La mayoría de las docentes principiantes señaló que fue su experiencia laboral la que más ha contribuido a su aprendizaje sobre las dinámicas institucionales y su inserción en ellas.

[La parte de inserción institucional fue] cuando empecé a trabajar. Tampoco tuve la posibilidad cuando hice las prácticas de generar un vínculo tal que las maestras me den mucho de eso. Esa parte no la tuve en las prácticas. Que, quizás, otros sí te dicen “che, mirá esto. Vení que te explico que se hace así”. Pero que, igualmente, aunque son algunas cosas puntuales tiene que ver mucho con el tiempo. Porque, aunque te puedan mostrar una cosita... hay cosas que recién yo ahora las estoy viendo, en realidad. Pero creo que habría algunas cuestiones institucionales que se podrían, puntuales, más o menos trabajar... más o menos. Aunque, después, cada institución es totalmente distinta (entrevistada 2).

Otros hallazgos. Dentro de aquello que más dista entre lo que aprendieron en su formación y lo que es su ejercicio profesional, las docentes señalaron que hay algunos temas que no son abordados desde los talleres de práctica y que han resultado fundamentales para su trabajo docente. Estos temas están principalmente referidos a otras dimensiones vinculadas al rol docente, no necesariamente en términos de su rol pedagógico, sino vinculados a sus funciones administrativas. Las entrevistadas señalaban aspectos como la elaboración de los registros, de informes, de abordaje del vínculo con las familias, entre otras; que son gran parte del contexto que incide directamente sobre tarea y su distribución de recursos – además de la planificación, el dictado de clases y la corrección–.

En este sentido, también fue preponderante la alusión a una falta de formación para la evaluación y acreditación de los saberes de los alumnos. Dado que, si bien consideraban que tenían una formación sólida en cómo abordar y secuenciar los contenidos, no había un trabajo explícito sobre cómo evaluarlos una vez transcurrida la secuencia didáctica.

El no tener la posibilidad de planificar, por los tiempos cortos, quizás alguna evaluación; y que no haya una parte formativa en lo que tiene que ver con las tareas del docente más allá de dar la clase. Eso es como que yo me siento que me falta un montón. Y que, más allá de que cada escuela es distinta, hay una base que es común. Armar registros, esta parte de las evaluaciones, un poco cómo trabajar esta parte, qué en qué etapa, poder tener una idea más amplia de lo que es trabajar un año completo con un grado, en donde cambia

totalmente la dinámica (entrevistada 2).

No te enseñan absolutamente nada de lo administrativo: cómo hacer un informe, cómo hablar en un informe, por ejemplo, cómo hacer un boletín, cómo calificar. Te plantean todo el tiempo que la evaluación es algo que es propio del aprendizaje y propio de un proceso, y que hay que sacarle la carga negativa. Pero, después, en la realidad, te encontrás poniendo “sobresaliente”, “muy bueno”, “bueno”, “regular” e “insuficiente” en un boletín. Entonces, vos decís, “bueno, en base a lo que realmente es el sistema, ¿cómo evaluás?” (Entrevistada 3).

Las docentes principiantes manifestaron, también, una falta de diálogo y reflexión en los talleres del campo de la formación práctica sobre realidades educativas actuales, que forman parte de su cotidianidad como docentes. Dentro de estas, señalaban las dificultades de aprendizaje de los alumnos o la adaptación a condiciones cambiantes en términos de la disposición de recursos en las escuelas.

Y agregaría materias que sean del ahora. ¿Qué quiere decir del ahora? Del ahora, de cuando abris las puertas de un aula. Vas a encontrar, por ahí, chicos con dislexia, vas a encontrar chicos con autismo, vas a encontrar chicos con trastornos del lenguaje, chicos con discalculia. Y son palabras –palabras, no diagnósticos– que no se ven en toda la carrera. No se habla. No se habla, no te preparan. Y uno está frente al aula y después lo hace de corazón, como salga (entrevistada 1).

Construcción del discurso: principales metáforas y lugares comunes

La formación práctica como un abanico de oportunidades. Algunas de las imágenes más recurrentes en el discurso de las entrevistadas han sido aquellas referidas a la variedad de oportunidades y posibilidades que supuso su transcurso por el campo de la formación práctica. Ya sea desde la posibilidad de conocer diferentes escuelas, grados, profesores de taller, docentes del grado de práctica, temas a enseñar, situaciones de contexto, entre otras.

En particular, se alude a esta variedad como fortaleza, como carácter enriquecedor de sus prácticas. En este sentido, aparecen imágenes como “abanico de oportunidades” que les brindaron una primera exposición a lo que podían ser diferentes realidades y aspectos del trabajo docente.

Mi formación práctica fue un abanico de oportunidades. Oportunidades de conocer diferentes docentes, que te estén observando. Pasar por los diferentes niveles, dar diferentes materias... es un abanico de oportunidades para crecer (entrevistada 1).

Otra de las imágenes vinculadas dentro de esta categoría es la de “puertas

de entrada". Esta también es utilizada en términos de poder acceder a diferentes realidades, diferentes propuestas de profesores, años y escuelas. Dentro de este acercamiento a la vida docente en diferentes contextos educativos, señalan también la predisposición a aprovechar las posibilidades que se presentaban al máximo, a "absorber" lo más posible.

Siempre hay que escuchar, no solamente cuando estamos estudiando, siempre. Pero creo que ese momento es cuando somos una esponja, por decirlo. Estamos abiertas a todo (entrevistada 1).

Fueron puertas abiertas. Como decir "bueno, mirá acá hay una puerta abierta y hay una posibilidad de formarte en lo que se pueda, en este momento, con este grado, con lo que te permita el docente del grado, pero hay una posibilidad". Esa puerta no la tendría, y menos alguien que, como yo, no trabajaba en otro lado. Entonces, decís "bueno, es mi momento" (entrevistada 2).

En términos generales, cuando las entrevistadas recuerdan su formación práctica y se refieren a ella en términos de oportunidades y variedad, lo asocian a un componente de valoración positiva y de agradecimiento hacia su proceso de formación.

La formación práctica como un mundo ideal. El otro lugar común que hemos identificado en todas las entrevistas ha sido la mencionada distancia en términos de lo que es el trabajo realizado en un taller del campo de formación práctica y lo que es el ejercicio laboral real. Esta distancia es planteada en términos del contraste de lo que implica la formación y el ejercicio profesional. Así como las imágenes mencionadas anteriormente tenía un componente valorativo positivo, estas metáforas cargan con una valoración más negativa o escéptica de la realidad que se construye en el campo de la formación práctica.

En estos términos, aparece la idea de que las prácticas se conciben como un "mundo ideal", "soñado", como un "circo". Estas palabras aparecen al referirse a las condiciones en las que se llevan a cabo los talleres, la calidad y cantidad de recursos que se elaboran para el dictado de clases, la minuciosidad de las planificaciones, el tiempo de dedicación a estas, entre otras. Este contraste se hace evidente cuando las entrevistadas describen la "realidad", las condiciones reales en las que ejercen la docencia hoy en día. Esta es caracterizada con una distribución del tiempo más escasa, recursos más acotados y contextos áulicos y escolares que distan de aquellos a los que tuvieron que hacer frente como practicantes o residentes.

Yo siempre digo que en las prácticas éramos como un circo. Me hubiese gustado más que sea, por ahí, un aula más real. Yo sentí que le estaba dando a una clase ideal, en un mundo ideal donde estamos todos lindos, somos todos perfectos y no es así. Yo creo que la misma práctica debería ser fiel representación a lo que es un aula de verdad donde hay diversidad porque somos todos distintos; y hay que atender todo lo que está dentro del aula sin

discriminar (entrevistada 1).

Entonces, creo que siempre se manejan en un aspecto muy soñado, que muy lejos está de ser, aunque sea, las escuelas [en las] que yo trabajo. Y no porque sean escuelas malas o que no tengan calidad educativa, porque, todo lo contrario. Sino porque uno tiene recursos limitados (entrevistada 3).

Más allá de que creo, y esto lo hablamos con varias docentes que nos formamos no solo en el Normal 10 sino en general, las prácticas, las residencias y las observaciones están muy lejos de lo que es la realidad de las escuelas (entrevistada 4).

Así, al referirse a la transición hacia el ejercicio laboral, una docente lo condensa en la idea del “lado b” de la docencia, como aquello que no fue mostrado y que estaba oculto hasta ingresar al ejercicio profesional. Este pesa, entonces, con las frustraciones que pueden generar las contradicciones entre lo que fue su experiencia y nivel de exigencia durante las prácticas con su rol como docente actualmente.

Es como el “lado b” de la docencia. Que a lo mejor te pasaste un día y lo único que pudiste hacer es poner la fecha, porque te saltan un montón de imprevistos, porque esto y porque lo otro... y todo eso no está contemplado. Prácticamente, ni se habla en el Normal. Después, cuando empezás en el aula, es como que te vas haciendo sola y de a poquito (entrevistada 3).

Esta imagen metafórica se vincula con lo elaborado en el apartado anterior en torno a las distancias que existen entre la formación y el terreno laboral, especialmente en términos de aquellas cuestiones que no son abordadas durante su educación. Las docentes principiantes reconocen, entonces, que reponen esos conocimientos faltantes mediante su propia intuición y el asesoramiento de colegas y directivos.

Conclusiones

En conclusión, retomando nuestra pregunta de investigación, encontramos que los docentes noveles atribuyen distinto grado de significación a los saberes construidos durante su formación en el campo de las prácticas docentes. Así, la mayor carga valorativa positiva se encuentra asociada a los saberes de la planificación y el diseño de clases, si bien estos también pueden ser entendidos como metas ideales que muchas veces son difíciles de reproducir en su cotidianidad. Los saberes vinculados a la reflexión han aparecido más escasamente y tanto los saberes de la puesta en marcha como aquellos vinculados a su inserción institucional son los que más ausentes han estado en su formación recibida –reconociendo que la mayor parte de esos aprendizajes se dan, entonces, en el ejercicio laboral–.

Por otro lado, en términos de las imágenes retóricas del discurso de las docentes noveles, encontramos dos grandes grupos de lugares comunes. Por un lado, aquellas

referidas a las prácticas de la formación inicial como espacios de oportunidades y de exposición a experiencias variadas, con una carga afectiva más positiva. Por el otro, estructuras en el discurso que se refieren a la idealidad de los talleres de las prácticas, en contraste con lo que es su labor docente actual. Estas imágenes cargan con una valoración más negativa o escéptica, recurriendo incluso a estructuras que expresan la frustración ante las complejidades de su ejercicio profesional, en comparación con el contexto de su formación.

Para finalizar, creemos necesario remarcar que los hallazgos aquí realizados se tratan de un primer acercamiento al discurso y a lo que expresan las docentes noveles. Resulta pertinente indagar en la construcción del sentido y del discurso que realizan sobre la formación recibida, con el fin de observar cómo se traslada a su ejercicio y práctica docente. Esto cobra mayor importancia a la luz de los efectos decisivos que pueden tener las creencias de los docentes sobre sus prácticas. Es decir, la valoración que los docentes noveles realicen sobre su formación y cómo incide esta en su labor cotidiana podría ser determinante para continuar analizando los alcances y limitaciones de la formación docente inicial. Sería interesante, entonces, continuar explorando en la línea de construcción de sus creencias, contrastando este discurso con otras fuentes de información que permitan una triangulación y mayor análisis sobre los sistemas de creencias subyacentes. Esto se podría realizar, por ejemplo, mediante observaciones de sus prácticas docentes, o un análisis comparativo de los materiales didácticos empleados durante su formación en relación con sus propuestas de enseñanza actuales, entre otras.

Notas

¹ Universidad de San Andrés. Argentina. Prof. En Educación Primaria por la E.N.S. N 10 "Juan Bautista Alberdi" y actualmente me encuentro cursando mi último año de la Licenciatura en Cs. De la Educación en la Universidad de San Andrés.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2019) El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras. IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Alliaud, A. y Vezub, L. (2012) El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Diálogos Educativos* (12), 927-952. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.7211>

Alliaud, A. y Vezub, L. (2015) Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (10) 111-130.

Davini, M. C. (2015) La formación en la práctica docente. Paidós.

Errobidart, A. E. (2014) La construcción de identidades de los profesores noveles en sus inserciones laborales. Un estudio contextualizado en la Argentina actual. En Sancho, J. M.,

- Correa, J.M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Esbrina, Universidad de Barcelona.
- Guevara, J. (2018) Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y saberes* (48), 127-139.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.
- Meirieu, P. (2016) Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Paidós.
- Nespor, J. K. (1985) The role of beliefs in the practice of teaching: Final report of the teacher beliefs study. R&D Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin.
- Pajares, M. F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* (62), 307-332.
- Resolución 6635 de 2009 [Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires] Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria. 12 de noviembre de 2009.
- Rivas, A. (2014) Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación. Debate.
- Sancho Gil, J.M. (2013) Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: aportes de un estudio con profesorado de primaria. En Poggi, M. (Coord.) Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional. IIPE-UNESCO.
- Schrittesser, I. (2014) From Novice to Professional: Teachers for the 21st century and how they learn their job. En Sancho, J. M., Correa, J.M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Esbrina, Universidad de Barcelona.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (2000) El discurso como interacción social. Gedisa.
- Vezub, L. F. (2016) Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento educativo* (53) 1-14. Doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.9

Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática

The Concept and Related Terms Regarding Teaching Professional Development: A Systematic Review

Cecilia Chan Arceo¹
Pedro José Canto Herrera²

Resumen

Los estudios de desarrollo profesional docente son de gran interés y juegan un papel indispensable para el diseño de programas de formación que contemplen habilidades, conocimientos y actitudes para el ejercicio docente. El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de una revisión sistemática en el que se utiliza la metodología de Bettany-Saltikov (2012) para identificar las metodologías implementadas, los conceptos clave expuestos y las temáticas específicas de 22 artículos seleccionados entre los años 2017 a marzo de 2021, extraídos mediante las bases de datos ERIC, Redalyc y SciELO. Los resultados evidencian que el método más aplicado es el cualitativo, acompañado con una técnica como la entrevista. Además, se localizan un total de 90 conceptos claves, siendo un obstáculo para la búsqueda de información referente al Desarrollo Profesional Docente. Seguidamente, se identificaron temáticas sobre las prácticas de enseñanza, evaluación de los programas, competencias interculturales y análisis de necesidades.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; revisión sistemática; conceptos clave

Summary

Teacher professional development studies are of great interest and play an indispensable role for teachers to improve the skills, knowledge and attitudes in their practice. The objective of this paper is to present the results of a systematic review which used the Bettany-Saltikov (2012) methodology to identify the methodologies implemented, the key concepts exposed and the specific topics of 22 articles selected between 2017 and March 2021, available at ERIC, Redalyc and SciELO databases.

The results show that the most applied method is the qualitative one, accompanied by a technique such as the interview. In addition, a total of 90 key concepts were located, which imply an obstacle for the search of information related to Teacher Professional Development. Finally, topics on teaching practices, program evaluation, intercultural competencies and needs analysis were identified.

Keywords: Professional Teacher Development; Systematic Review; Keywords

Fecha de Recepción: 08/09/2021 Primera Evaluación: 22/10/2021 Segunda Evaluación: 28/10/2021 Fecha de Aceptación: 18/11/2021

1. Introducción

El papel del profesor universitario es complejo e indispensable para brindar una educación de calidad a la sociedad. Por esto, la profesión docente es entendida como un proceso dinámico que demanda la aplicación de la innovación, centrada no solo en la planificación social y gestión institucional, sino en todos los procedimientos del sistema educativo (Peralvo et al., 2017). Esto conlleva a que la formación de los profesores sea una actividad reflexiva, de mejora y perfeccionamiento profesional y personal. Durante la reflexión se explicita y optimiza la toma de conciencia sobre su oficio y su capacidad para generar y producir el conocimiento para transformar su entorno (Vezub, 2007; Osorio, 2016).

En una constante formación docente se encuentra la oferta de programas de desarrollo profesional, siendo elementos relevantes por estudiar, ya que la magnitud de su impacto genera nuevos conocimientos, habilidades y actitudes en los profesores. Por ello, el seguimiento de un desarrollo profesional se ejecuta a través del ejercicio docente, el papel como investigador y como actor social; particularidades que intervienen en su desempeño formativo y laboral (Mateo, 2012). No obstante, es relevante conocer las políticas dentro de las instituciones de nivel superior debido a que las prácticas son establecidas por un estándar de calidad (Negrete et. al, 2021).

A lo largo de los años la efectividad de los programas e impacto de los estudios de desarrollo profesional ha sido estudiada para medir los resultados de una acción formativa dirigida a los profesores; tal como lo muestra Escobar (2018) en su revisión sistemática sobre el impacto que tienen los procesos formativos en el profesor universitario, basados en estudios empíricos del año 2000 al 2016, constituyendo al campo de desarrollo profesional. En él se identificaron seis temas principales relacionados al impacto de los programas de formación, competencias, práctica activa y crecimiento del profesor universitario. La autora destaca el avance de los tópicos, sin embargo, aún falta evidencia sobre el impacto real, siendo la práctica del docente en aula y los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Una vez considerado lo expuesto, se justifica la necesidad de conocer los procesos formativos y resultados de los estudios de desarrollo profesional dirigidos a profesores universitarios, basados exclusivamente en artículos empíricos y documentales para dar respuesta a la siguiente interrogante “¿Cuáles son los conceptos clave que destacan, metodologías utilizadas y temáticas referentes a los programas de desarrollo profesional en docentes universitarios entre los años 2017 a marzo de 2021?”.

Es importante señalar que esta revisión está centrada en aportar nuevos datos, basados del estudio “Revisión sistemática del impacto de los programas de formación en el profesorado universitario” realizado por Escobar (2018). Al mismo tiempo, se pretende aportar elementos relevantes sobre el impacto de los estudios de desarrollo

profesional, así como dar paso a nuevos trabajos con metodologías distintas y atender las necesidades que los docentes presenten ante las problemáticas que surjan en la actualidad. Finalmente, mediante la revisión se expondrán los conceptos claves que predominan, las metodologías encontradas, así como las temáticas y las características centradas en el desarrollo profesional docente.

2. Metodología

Para la realización de este estudio se aplicó una revisión sistemática, puesto que es la encargada de la identificación, selección, evaluación y síntesis de todas las evidencias existentes de investigación de alta calidad que son relevantes para dar solución a la pregunta previamente planteada; además, recopila la información generada por investigaciones de un tema determinado (Bettany-Saltikov, 2012; Manterola et. al, 2013). Es así como, por medio de la revisión sistemática, se brinda una visión más holística y confiable de la temática, dejando a un lado los posibles sesgos que pudieran presentarse en el trayecto del estudio.

Las fases del proceso de la revisión sistemática estuvieron alineadas a la propuesta metodológica de Bettany-Saltikov (2012), (ver "*Figura 1*"). El procedimiento consiste en (1) la elaboración de la pregunta, (2) redacción de los antecedentes y planes con la finalidad de justificar el estudio, (3) determinar los objetivos, así como los criterios de inclusión y exclusión, (4) aplicación de la estrategia de búsqueda, (5) selección, evaluación y extracción de los datos, por último, se efectúa el informe de los hallazgos encontrados.

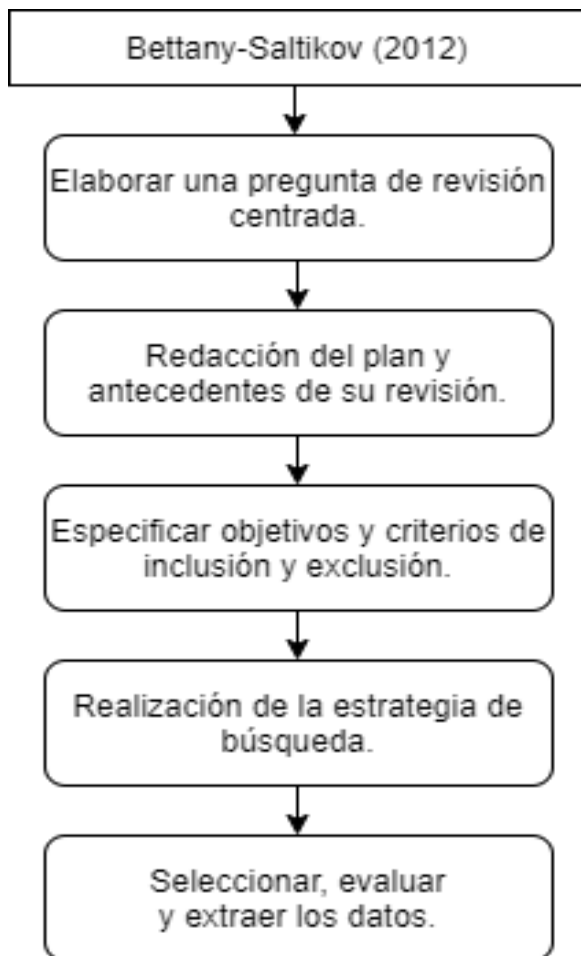


Figura 1. Propuesta metodológica para el proceso de revisión sistemática. Elaboración propia con información de Bettany-Saltikov (2012).

2.1 Criterios de elegibilidad

Conforme al objetivo del estudio, es pertinente presentar los criterios de inclusión y exclusión que se tomaron en cuenta para que los estudios demuestren con mayor detenimiento la efectividad de programas de desarrollo profesional en docentes universitarios (ver “Tabla 1”).

Tabla 1*Criterios de inclusión y exclusión para la revisión sistemática*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
1. Estudios empíricos, documentales o revisiones de literatura enfocados en el desarrollo profesional de profesores.	1. Estudios no empíricos o secundarios como resúmenes, ponencias, notas periodísticas, etc.
2. Estudios que reporten investigación en nivel superior.	2. Estudios en poblaciones diferentes a la educación superior.
3. Estudios dirigidos a profesores.	3. Estudios en poblaciones diferentes a profesores.
4. Estudios cuantitativos con una adecuada operacionalización, métodos y análisis de datos.	4. Estudios publicados para la validación de un instrumento o modelo.
5. Estudios cualitativos con una adecuada metodología y técnicas confiables, análisis de datos y resultados válidos.	5. Estudios cualitativos con metodologías incompletas.
6. Estudios en idioma español o inglés.	6. Estudios publicados en otros idiomas ajenos al español o inglés.
7. Estudios publicados entre los años 2017 y 2021.	4. Estudios publicados antes del 2017 o después de marzo de 2021.

2.2 Estrategia de búsqueda

Durante la revisión sistemática se utilizaron tres bases de datos: ERIC, Redalyc y SciELO. En ellas se aplicó la búsqueda por medio de las siguientes cadenas:

- I. (“University teacher” OR “University lecturer” OR “staff of university”) AND (“Pedagogical training” OR “professional development” OR “teacher training” OR “training on teaching” OR “university teaching development”) AND (“higher education”).

- II. (“Docente universitario” OR “Profesor universitario” OR “staff universitario”) AND (“Formación pedagógica” OR “Desarrollo profesional” OR “Formación docente” OR “desarrollo de la enseñanza” OR “Desarrollo de la enseñanza universitaria”) AND (“Educación superior”).

La búsqueda inicial arrojó un total de 425 artículos. De estos se excluyeron 391 escritos con ayuda de los criterios previamente establecidos. Posterior a la lectura de los 33 artículos elegidos para una evaluación detallada, se excluyeron 11 debido a que no exponían información relacionada al impacto de programas de desarrollo profesional en los profesores universitarios. Al finalizar, fueron 22 artículos seleccionados para su revisión en el corpus final (ver “Figura 2”).

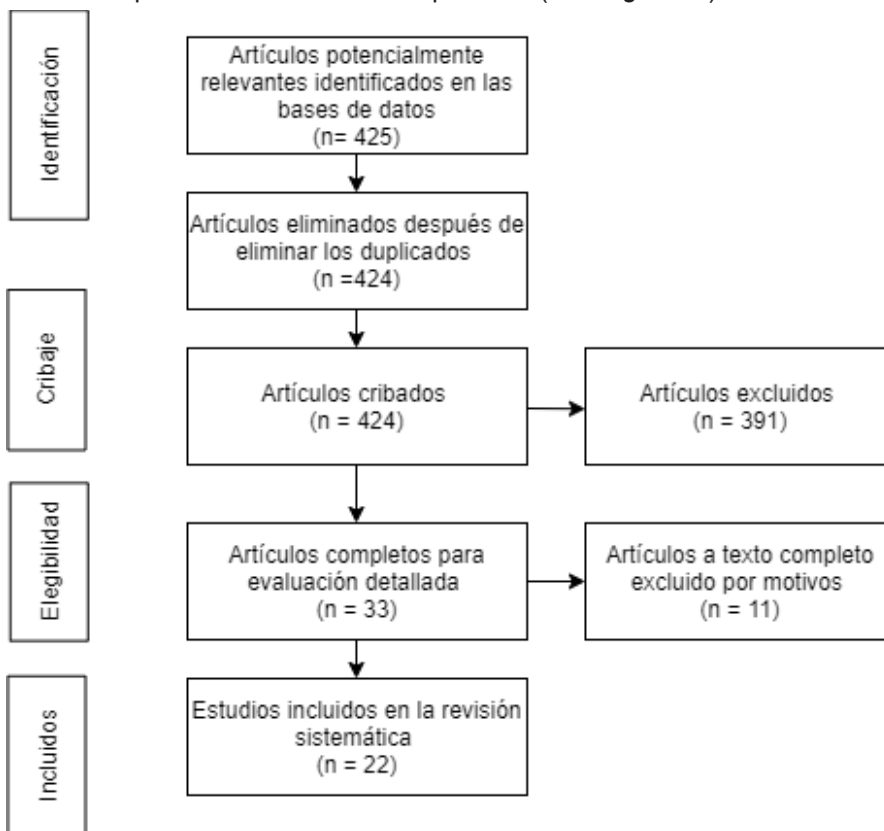


Figura 2. Diagrama de proceso de búsqueda.

Elaboración propia con base en Page et al. (2021) PRISMA.

2.3 Análisis y proceso de codificación de la información

A lo largo de la revisión sistemática, se extrajo de cada artículo seleccionado la siguiente información:

- I. Datos característicos del estudio: título de la publicación, nombre de los autores, tipo y año de publicación y país donde se llevó a cabo.
- II. Tipo de metodología que se aplica y las características que presenta.
- III. Conceptos clave que predominan.
- IV. Temáticas que refieren a los estudios.

3. Resultados

3.1 Descripción general de los estudios

Como se evidencia en la “Figura 3”, de los 22 artículos contemplados en la revisión final, el 100% constituyen a artículos científicos. A su vez, todos los estudios se realizaron en los últimos cinco años, teniendo el mayor porcentaje el año 2018 con un 31.81%, seguidamente del 2020 con 27.27% respectivamente.

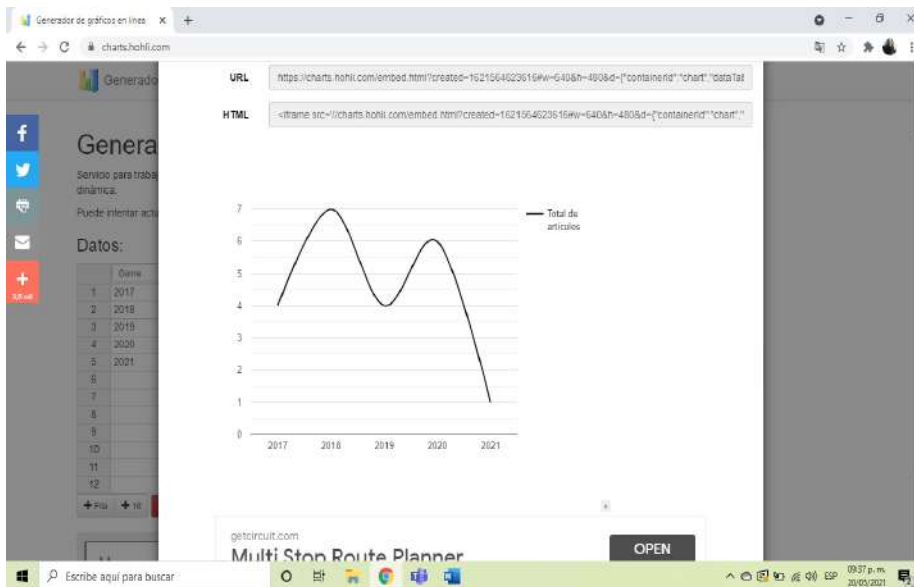


Figura 3. Estudios realizados de 2017 a marzo de 2021.

Relacionado con el área geográfica, un porcentaje significativo se encuentra en Europa y América del sur con un 31.81% cada uno; consecutivamente Norteamérica con 22.72%. A continuación, se presenta la representación gráfica de los sitios

encontrados.

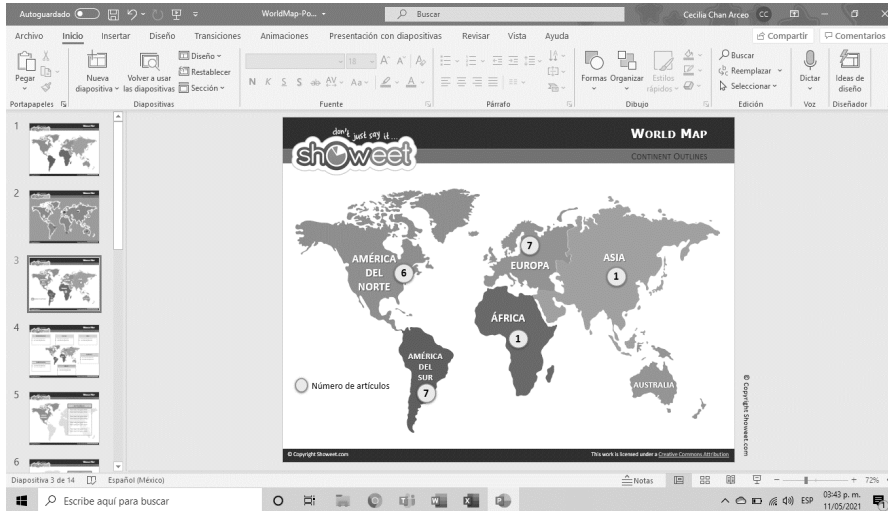


Figura 4. Área geográfica de los artículos científicos.

3.2 Metodologías utilizadas en los estudios

En este apartado se analizará el diseño metodológico de los artículos seleccionados, de igual forma, se demostrará la diversidad de técnicas o instrumentos que fueron utilizados para la recolección de información. En la "Figura 5", se observa que el mayor porcentaje se localiza en los estudios cualitativos y documentales, con 27.3% cada uno. No obstante, se destaca que el menor porcentaje se encuentra en los artículos cuantitativos y revisión de literatura, teniendo 3 estudios que equivalen a un 13.6% cada uno. Por su parte, los estudios mixtos son los que contemplan ambas metodologías (tanto cualitativas como cuantitativas) y éstas equivalen al 18.2% de los artículos recolectados; dicha proporción demuestra que cuatro investigaciones de 22 se centran en obtener datos por medio de técnicas a gran y pequeña escala.

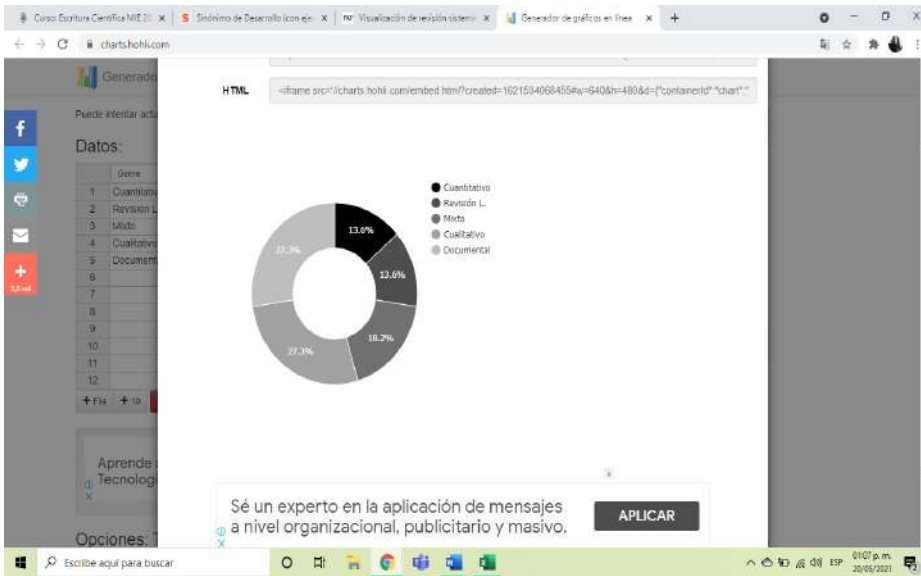


Figura 5. Diseño metodológico de los estudios.

Por otra parte, es posible visualizar la diversidad de técnicas e instrumentos que permitieron reunir información pertinente para cada uno de los estudios elegidos (ver “Tabla 2”). Entre estos se destacan el cuestionario, entrevista, grupo focal, observación y diario de campo; presentes en 13 artículos de 22. La técnica más aplicada fue la entrevista con ocho investigaciones, seguido del cuestionario con seis respectivamente. En menor medida se manifiestan los grupos focales, la observación y el diario de campo; cada uno con dos estudios.

Tabla 2

Diseño y técnicas de recolección encontrados en 13 artículos

No.	D i s e ñ o / Método	Técnica/Instrumento de recolección de información				
		Cuestionario	Entrevista	Grupo Focal	Observación	Diario de campo
1	Cualitativo				X	X
2	Mixto	X	X			
3	Cualitativo		X			
4	Cuantitativo	X				

5	Cuantitativo	x			
6	Cuantitativo	x			
7	Mixto	x	x		
8	Cualitativo		x	x	x
9	Mixto				x
10	Mixto	x	x		
11	Cualitativo		x	x	
12	Cualitativo		x		
13	Cualitativo		x		

Para finalizar, se enfatiza que un estudio declarado como mixto no determina la utilización de otra técnica como un cuestionario o entrevista. Sin embargo, dentro del artículo elaborado por Sierra (2020) se explicita el uso de una revisión sistemática, misma que permite la obtención de información cuantitativa y cualitativa correspondientemente. Asimismo, se remarca la importancia de considerar los artículos de revisión de literatura y análisis documental, debido a que representan una sistematización de los datos extraídos en investigaciones previas. En la **“Tabla 2”**, se plasma que mencionados estudios destacan de los demás con un total de nueve de 22.

3.3 Conceptos clave presentes en los artículos

El concepto clave es entendido como las palabras específicas que permiten identificar los estudios, así como diferenciar las temáticas que son profundizadas dentro de un artículo. La función de estas es estratégica, debido a que posibilita la búsqueda de información pertinente y eficaz; por esto se presentan en títulos y resúmenes o abstract. Por consiguiente, es preciso analizar si dichos conceptos están expuestos en los estudios seleccionados.

Al analizar a profundidad la **“Tabla 3”**, se encuentra que uno de los 22 artículos seleccionados no expuso los conceptos clave de su estudio, mismo que obstaculiza el proceso de análisis e identificación en las bases de datos pertinentes. El número de conceptos clave varía entre cuatro y cinco, siendo cinco el número de veces que más se repite. Al mismo tiempo, con respecto a los conceptos presentes en el título, tres de los artículos no presentan ninguno y 19 de ellos cuentan con al menos uno, siendo el máximo de cuatro palabras.

Tabla 3
Conceptos clave en el título y resumen del artículo

No. de artículo	No. de conceptos claves	No. de conceptos claves en el título	No. de conceptos claves en el resumen
1	3	2/3	3/3
2	8	2/8	3/8
3	3	1/3	2/3
4	4	4/4	3/4
5	5	2/5	3/5
6	4	2/4	3/4
7	4	3/4	1/4
8	0	-	-
9	5	1/5	2/5
10	5	1/5	3/5
11	4	1/4	2/4
12	3	2/3	2/3
13	3	1/3	1/3
14	3	3/3	3/3
15	5	1/5	1/5
16	4	2/4	4/4
17	5	3/5	5/5
18	4	3/4	4/4
19	5	0/5	0/5
20	5	3/5	3/5
21	3	0/3	0/3
22	5	1/5	2/5
Total	n= 90	n= 38/90	n= 50/90

Seguidamente, los conceptos claves encontrados en el resumen de los artículos demuestran que el 13.63% contiene al menos una palabra. En contraste con los demás estudios el 72.72% reporta de dos a cinco términos dentro de las investigaciones. De igual forma, de los 22 artículos analizados en este estudio, se encontró un total de 90 palabras claves, de las cuales se utilizaron 38 términos en el título y 50 en el resumen.

contexto educativo (Alegre y Silva, 2019; Marín et. al, 2018; Cascante y Villanueva, 2020; Castro y Daniels, 2018; Torre, 2019; Hsouna et. al, 2017).

Por otra parte, los estudios sobre la evaluación y el seguimiento de la práctica docente fue el apartado que más artículos contuvo dentro de la exploración, con 12 de un total de 22 estudios. En ellos se propone establecer componentes para evaluaciones pertinentes sobre la práctica docente en las Instituciones de Educación Superior (IES), de igual forma, se percibe la evaluación del impacto de programas formativos, constituidos por aspectos fundamentales, modelos, posicionamientos y perspectivas actuales (Sierra, 2020; Parra y Ruiz, 2020).

Aunado a lo anterior, se presenta la aplicación de programas de desarrollo profesional y la repercusión que éste ha tenido en los profesores; se identifica que en una universidad no se refleja algún impacto o mejora en las capacidades de los docentes. Sin embargo, en otra investigación se generó un efecto positivo, debido a que se encontró un progreso en las competencias académicas de los participantes (Guevara y Bárcenas, 2017; Negrete et al., 2021). Los estudios tienen consecuencias contradictorias, lo que permite vislumbrar la importancia de continuar la aplicación de evaluaciones que posibiliten estudiar los efectos negativos y las necesidades de los docentes para que sean atendidas con estrategias concretas. Ante ello, Marchant et. al (2018), expresa en su artículo el valor de los programas y la promoción de enfoques más profundos para los profesores.

Continuamente, mediante la evaluación, se perciben los errores pedagógicos y se proponen nuevos enfoques (Tapia, 2018), además, se realizan generalizaciones para el diseño e implementación de alternativas innovadoras con respecto a la formación de los docentes de nivel superior (Pérez et. al, 2020) y se consideran los factores que influyen en el compromiso de los profesores (Botham, 2017). Lo anterior, manifiesta la necesidad de tener un seguimiento de las prácticas, habilidades y actitudes docentes que permitirán el logro de los objetivos institucionales.

Tabla 4

Temáticas centrales

Temas	Autores
Prácticas de enseñanza o formación docente.	Alegre, M., Silva, C. (2019); Marín, M., Parra, L., Burgos, S. (2018); Cascante, N., Villanueva, L. (2020); Castro, Elvia, Daniels, H. (2018); Torre, E. (2019); Hsouna, Hejer Ben Jomaa Ben, Chihi, H., Sghair, D., Mami, M., Kpazai, G. (2017).

Evaluación y seguimiento de la práctica docente Sierra, G. (2020); Parra, R., Ruiz, C. (2020); González, S., Cortés, J., Lugo, N. (2019); Porta, L., Aguirre, J. (2017); Guevara, J., Bárcenas, D. (2017); Negrete, R., Moctezuma, P., Mungaray, A., Burgos, B. (2021); Pérez, L., Massón, R., Torres, T. (2020); Tapia, M. (2018); Botham, K. (2017); Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G., Schaffer, J., Fogelgren, M. (2019); Winter, J., Turner, R., Spowart, L. Muneer, R., Kneale, P. (2017); Marchant, J., González, C., Fauré, J. (2018).

Competencias interculturales Ayala, C. (2020).

Análisis de necesidades o comparativos Türk, N., Kalayci, N., Yamak, H. (2018); Kálmán, O. (2020); Bain, Y., Gray, D. (2018).

En cuanto a las competencias interculturales, Ayala (2020) demuestra los resultados de un taller que abarca la conciencia, habilidad y sensibilidad de dichas competencias; se tuvo como finalidad, el desarrollo de estas para contribuir a la formación y el reforzamiento de las habilidades docentes. De igual forma, pretendió atender el proceso de enseñanza de los estudiantes para alcanzar la calidad educativa. Por esto, el desarrollo profesional docente toma relevancia en el proceso formativo, ya que permite adquirir, mejorar y reflexionar sobre su práctica en el contexto educativo.

Por último, el análisis de necesidades o estudios comparativos manifiesta que un aspecto principal por investigar es el diseño curricular, puesto que facilita a los desarrolladores proponer programas para una educación científica (Türk et al., 2018). A la par, Kálmán (2020) desarrolló un estudio comparativo por campos disciplinarios y experiencia docente, lo que evidenció cuatro patrones relevantes: enfoques didácticos, cultura solidaria y colaborativa, docentes individualistas y profesores orientados a un pensamiento estudiantil pero profesionalmente no integrados. Los modelos propician concebir las características del desarrollo profesional docente, y, a su vez, revela la importancia de los estudios y el impacto de considerar los resultados para el diseño de futuros los programas.

4. Conclusiones

Esta revisión sistemática se realizó con el objetivo de conocer el impacto de los estudios realizados entre 2017 y marzo de 2021 sobre el desarrollo profesional docente. En ese sentido, se expondrán en las siguientes líneas los principales

hallazgos obtenidos de los artículos analizados.

En primera instancia, todos los artículos seleccionados se llevaron a cabo en los últimos cinco años. Se tuvo una mayor presencia de la temática en el 2018, seguido del 2020. En cuanto a la metodología de los artículos, se observa que el mayor porcentaje se localiza en investigaciones cualitativas y documentales. No obstante, se destaca que el menor porcentaje se encuentra en los artículos cuantitativos y revisiones de literatura.

Los datos se relacionan a los resultados de Escobar (2018), ya que, a pesar de los años, la diversidad metodológica de los estudios que analizó demostró también la preferencia por lo cualitativo versus lo cuantitativo. De tal forma, se remarca la necesidad de aplicar más estudios cuantitativos, así como aumentar el número de técnicas cualitativas diferentes a las entrevistas a profundidad.

Seguidamente, el área geográfica demuestra que en Europa y América del sur tienen un porcentaje significativo en cuanto a los artículos identificados. Por lo tanto, se evidencian las zonas de oportunidad, como lo es Centro América, África y Australia para incrementar los trabajos relacionados al impacto de estudios de desarrollo profesional en profesores. Ante ello, Brown et. al (2010) mencionan que el desarrollo profesional docente juega un papel relevante en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; por lo tanto, se requiere estudiar sobre la temática en más países, ya que los profesores se localizan en todas partes del mundo y demandan una formación de calidad.

En otro orden de ideas, de los 22 artículos contemplados en esta revisión, se encontró un total de 90 palabras claves. Cifra que aumentó con el paso de los años, ya que Escobar (2018) expone que el total de conceptos claves que se utilizaron en su estudio fueron 44. Lo anterior demuestra que la dificultad para identificar artículos que sean de esta temática ha incrementado, lo que distrae y obstaculiza la búsqueda eficaz. En tanto, se apunta que las demás investigaciones deberán hacer uso de palabras clave que especifiquen en mayor medida el objeto de estudio.

Por otra parte, un aporte significativo de este trabajo fue la clasificación de los artículos seleccionados. Éstas estuvieron compuestas por las prácticas de enseñanza o formación docente, evaluación y seguimiento de la práctica docente, competencias interculturales y, por último, análisis de necesidades o estudios comparativos. Por medio de la categorización fue posible observar las características fundamentales de cada uno y el aporte que hacía al desarrollo de la investigación. Por tal motivo, se afirma que los estudios de desarrollo profesional, si bien contemplan la reflexión y perfeccionamiento de la práctica docente, también pueden abarcar diversas temáticas para que la formación de los docentes sea integral y de calidad.

Aunado a lo anterior, la clasificación más relevante fue la evaluación y el seguimiento de la práctica docente, puesto que fue el apartado que más artículos

contuvo dentro de la exploración, con 12 de un total de 22 estudios. Lo cual realiza el impacto de los estudios evaluativos como herramienta para mejorar los procesos y programas de desarrollo profesional. Esto coincide con Marcelo (2009), dado que menciona que el Desarrollo Profesional Docente necesita tomar criterios que acrediten su calidad; sin una observación alineada al cambio y a la observación, incluida la necesidad de evaluar, el proceso solo será un conjunto de actividades que no coadyuvarán al crecimiento profesional.

En otro orden de ideas, se identifica entre los estudios seleccionados una contradicción con respecto a los resultados de su evaluación. En ella, se presentan aspectos positivos y negativos. Por esto, se vislumbra la importancia de continuar la implementación de evaluaciones que posibiliten estudiar los efectos positivos, negativos y las problemáticas de los docentes en los programas formativos para que sean atendidas con estrategias concretas. Las diversas evaluaciones permitirán diagnosticar con mayor precisión la capacitación adecuada para cada necesidad del profesor y se hará una selección pertinente para su aplicación (Martínez, Guevara y Valles, 2016).

Por último, se reconoce la importancia de estudiar sobre el desarrollo profesional docente, ya que brinda datos generales y específicos que permiten mejorar las acciones que se propondrán en futuros programas de formación. Al mismo tiempo, es necesario considerar algunos elementos para el desarrollo de los programas, como lo son las temáticas, las características contextuales, los recursos y la temporalidad. El perfeccionamiento de las habilidades, actitudes y adquisición de conocimientos fortalecerá la práctica de los profesores y coadyuvará al cumplimiento de los objetivos institucionales.

Financiamiento

Esta investigación se realizó con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Notas

¹ Universidad Autónoma de Yucatán. México. Licenciada en Educación y actualmente estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

² Universidad Autónoma de Yucatán. México. Director de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Referencias

Alegre, M. y Silva, C. (2019). Las prácticas de enseñanza en la Educación Superior: Análisis didáctico de las jornadas institucionales en el I.E.S. de Puerto Tirol – Chaco, Argentina. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 19 (39), 287-307. <https://doi.org/10.21703/>

[rexe.20201939alegre17](#)

Ayala, C. (2020). Competencias interculturales: Impacto del taller Comunicándonos en la sensibilidad intercultural de personal docente universitario. *Revista Electrónica Educare* 24 (3), 370-386. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194165186018>

Bain, Y. & Gray, D. (2018) The Professional Development of Teacher Educators in Scotland: researcherly dispositions and tensions. *Scottish Educational Review* 50 (2), 54-72. <http://www.scotedreview.org.uk/media/microsites/scottish-educational-review/documents/50-2/bain-and-gray.pdf>

Bettany-Saltikov, J. (2012). *How yo do a Systematic Literature Review in Nursing. A step-by-step guide*. McGraw Hill.

Botham, K. (2017). An analysis of the factors that affect engagement of Higher Education teachers with an institutional professional development scheme. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(2), 176–189. <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2017.1407664>

Brown, N., Bower, M., Skalicky, J., Wood, L., Donovan, D., Loch, B., Bloom, W. & Joshi, N. (2010). A professional development framework for teaching in higher education. *Research and Development in Higher Education* 33. https://www.researchgate.net/publication/233262670_Professional_development_for_teaching_in_higher_education

Cascante, N. y Villanueva, L. (2020). Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7 (2), 107-118. <https://dx.doi.org/10.2916/inter.7.2.11>

Castro, E. & Daniels, H. (2018). The social construction of a Teacher Support Team: an experience of university lecturers' professional development in STEM. *Journal of Education for Teaching*, 44 (1), 14–26. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2018.1422610>

Escobar, P. (2018). Revisión sistemática sobre el impacto de los programas de formación en el docente universitario. *Investigación Cualitativa en Educación*, 1. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1672/1624>

González, S., Cortés, J. y Lugo, N. (2019). Percepciones de docentes universitarios en el uso de plataformas tecnológicas gamificadas. Experiencias en un taller de formación. *Innovación Educativa* 19 (80), 33-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462794003>

Guevara, J. y Bárcenas, D. (2017). Impacto del programa PRODEP (PROMEP) en el desarrollo institucional y profesional docente de la UASLP. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* 28 (73), 157-174. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056722009>

Hsouna, Hejer Ben Jomaa Ben, Chihi, H., Sghair, D., Mami, M., Kpazai, G. (2017). The Impact of Professional Experience on Teaching Conceptions in University -Case Studies from Tunisia-. *European Journal of Educational Sciences* 4 (3), 74-88.

Kálmán, O., Tynjälä, P. & Skaniakos, T. (2019). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education*, 1–20. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>

Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de professores* 1 (1), 43-70. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31361/Laevaluaciondeldesarrolloprofesionaldocente_delacantidadalacalidad.

[pdf.jsessionid=75A8201167B29AC53FA64BAB52BF3050?sequence=1](https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1401041)

Marchant, J., González, C. & Fauré, J. (2017). The impact of a university teaching development programme on student approaches to studying and learning experience: evidence from Chile. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (5), 697–709. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2017.1401041>

Marín, M., Parra, L., Burgos, S., Gutiérrez, M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior- *Revista latinoamericana de estudios educativos* 15 (1), 154-170. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.9>

Martínez, G., Guevara, A. y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai* 12 (6), pp. 123-134. <https://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=43e40180-f29d-40cf-bfc5-cf2c79a13314%40sdc-v-sessmgr03>

Mateo, J. (2012). La formación de formadores en la Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria* 10 (2), 211-223. http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n2_completo.pdf

Materola, C., Astudillo, P., Arias, E. y Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Revista Cirugía Española* 91 (3), 149-155. <https://www.elsevier.es/es-revista-cirugia-espanola-36-articulo-revisiones-sistematicas-literatura-que-se-S0009739X11003307>

Negrete, R., Moctezuma, P., Mungaray, A., Burgos, B. (2021). El impacto del Programa para el Desarrollo Profesional Docente en la construcción de capacidades académicas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de la Educación Superior* 50 (197), 77-96. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.197.1580>

Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G., Schaffer, J. & Fogelgren, M. (2018). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 1–15. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>

Page M., McKenzie J., Bossuyt P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372 (71). [doi: 10.1136/bmj.n71](https://doi.org/10.1136/bmj.n71)

Parra, R. y Ruiz, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación* 44 (2), 1-12. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40281>

Peralvo, C., Arias, P. y Merino, M. (2017). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Órbita Pedagógica*, 9-27. <https://core.ac.uk/download/pdf/268044142.pdf>

Pérez, L., Massón, R. y Torres, T. (2020). La formación profesional pedagógica del profesor universitario. Estudio comparado de experiencias universitarias. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39 (1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000100004&lng=es&tlng=es

Porta, L. y Aguirre, J. (2017). La Formación Docente en Argentina. El Proyecto “Polos de Desarrollo” a partir las narrativas de los actores. *Praxis Educativa* 21 (3), 14-24. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210302>

PRISMA. (2021). Diagrama de flujo de PRISMA. <http://www.prisma-statement.org/PRISMAStatement/FlowDiagram>

Sierra, G. (2020). Sistema integral de evaluación y seguimiento de la práctica docente en la educación superior: estudio de caso en Colombia. *Logos, Ciencia y Tecnología*, 12 (1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517762281013>

Tapia, M. (2018). Pertinencia de la formación pedagógica-disciplinaria de la planta docente en la UMSA. *Educación Superior*, 4 (1), 31-39. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832018000100007&lng=es&tlng=es

Torre, E. (2019). Training University Teachers on the Use of the ePortfolio in Teaching and Assessment. *International Journal of ePortfolio* 9 (2), 97-110.

Türk, N., Kalayci, N., Yamak, H. (2018). New Trends in Higher Education in the Globalizing World: STEM in Teacher Education. *Universal Journal of Educational Research* 6 (6), 1286-1304. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1181163.pdf>

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 11 (1), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf>

Winter, J., Turner, R., Spowart, L., Muneer, R. & Kneale, P. (2017). Evaluating academic development in the higher education sector: academic developers' reflections on using a toolkit resource. *Higher Education Research & Development* 36 (7), 1503–1514. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2017.1325351>

¿Cómo se enseña en la escuela secundaria? Algunas consideraciones que surgen en el ejercicio profesional desde la didáctica profesional

What is Teaching Like in High School? Some Reflections on Teacher Professional Practice

Rafael Ignacio del Campo¹

Resumen

¿Qué hace el docente cuando enseña? ¿Qué acciones lleva adelante para enseñar? En el marco de estas preguntas, el presente artículo aborda el análisis del ejercicio profesional de una docente de “Práctica de Lenguaje” de 3er año de escuela secundaria. Se utiliza el marco conceptual de la didáctica profesional y se trabaja sobre una secuencia determinada. El estudio procura identificar qué hace cuando enseña y cuáles son los fundamentos en las distintas tomas de decisiones que va realizando en la planificación, en la implementación y en la revisión de la misma. Es una investigación que considera su participación como parte fundamental para la obtención de resultados significativos. La docente da cuenta de la reflexión que tiene en la práctica y al mismo tiempo apunta la reflexión sobre esa misma práctica que puede darse en una escena posterior, con un encuadre determinado en una entrevista de autoconfrontación. Se destacan los sentidos que va estableciendo para la conducción de la clase y cómo la reflexión en y de la acción permiten profundizar la conceptualización de la docente sobre su práctica. Aparece en relación al estudiante con proyecto de inclusión una serie de observaciones que permiten señalar como este es aún una tarea para seguir profundizando en las prácticas profesionales docentes y sus respaldos institucionales y formativos. Se arriba a la importancia de este tipo de estudios para comprender mejor el ejercicio profesional docente y surgen indicios para profundizar las propuestas de formación en servicio y en alternancia.

Palabras clave: escuela secundaria; práctica reflexiva; educación inclusiva; Formación en alternancia

Summary

What does the teacher do when she/he teaches? Which are the practices involved? Based on these questions, the following article presents an analysis of a Language teacher in High School. The conceptual corpus of Professional Didactic was used, focusing on a specific sequence. The study specifically points to what the teacher does when she teaches, and what her thoughts are for making those decisions that are reworked while planning, implementing and reviewing. In this research approach, the professor's presence is required and paramount. The teacher conducts the analysis and takes down notes for a later scenario in an interview of self-confrontation, which triggers reflection and helps the teacher obtain some feedback of her own practice. Some concern is raised regarding a student in an inclusion project, which signals in the way of further analysis. In general terms, this type of study proves to be extremely important in order to better understand how the professional teaching exercise works, but it also shows some signs about a few services and alternance proposals that should be further addressed.

Keywords: High School; Reflexive Practice; Inclusive Education; Training in Alternance

Fecha de Recepción: 23/09/2021
Primera Evaluación: 03/10/2021
Segunda Evaluación: 13/10/2021
Fecha de Aceptación: 27/07/2021

Introducción

El centro del ejercicio profesional docente de una escuela secundaria es la enseñanza. Brindar a los y las estudiantes desde una disciplina o área determinada, una serie de conocimientos, procedimientos, y elementos que permitan ampliar su universo personal y simbólico es el centro de la actividad profesional de profesores y profesoras que diariamente comparten distintos ámbitos escolares.

Esta definición tan general, ¿cómo se traduce en acciones concretas? ¿Qué hace un docente cuando enseña? ¿Cómo se dirige a sus estudiantes, cómo implementa sus actividades, como resuelve las situaciones que se van planteando en el desarrollo de la clase? Estas preguntas nos orientan a enfocarnos en describir y analizar con una docente del nivel cómo planifica, desarrolla y analiza su práctica. La propuesta del presente estudio es poner la lupa dentro del aula y observar junto con el o la docente para poder conocer y analizar las acciones y fundamentaciones que la llevan a actuar de determinada manera. Poder dar cuenta de estas cuestiones permite describir cómo está entendiendo operativamente el concepto de enseñanza, cuáles están siendo los ejes sobre los que se apoya. Asimismo, el análisis señala aspectos que están quedando por fuera de esa definición de práctica profesional que formula.

El presente artículo de investigación se enmarca en el Proyecto (2019-2021) “La reflexividad docente en torno al análisis de situaciones profesionales referidas a las prácticas de enseñanza de contenidos escolares: alcances y limitaciones de la clínica de la actividad”, dirigido por la Dra. Carolina Scavino que se lleva adelante desde la Secretaría de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, con sede de trabajo en la Maestría en Formación Docente de la mencionada unidad académica.

El caso que se presenta corresponde a una docente de la escuela secundaria a cargo de la materia “Práctica de Lenguaje” de 3er año de escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Para ello se utiliza el marco conceptual de la didáctica profesional (Pastré, Mayen & Vergnaud 2006) que brinda un andamiaje conceptual y metodológico para poder llevar adelante el estudio y su sistematización.

Marco metodológico de la investigación

El presente estudio se enmarca en el paradigma reflexivo (Schön, 1992; Perrenoud, 2004), y utiliza el marco conceptual brindado por la Didáctica Profesional (en adelante DP) para analizar la práctica profesional de docentes del nivel secundario. Desde esta perspectiva se plantea que el conocimiento de la práctica profesional no es algo exterior a la actividad, sino que surge de ella misma; a partir de observar, describir y analizar las decisiones que toman los actores es posible producir transformaciones en el desempeño profesional que confluyan en la construcción de una actitud reflexivo-investigativa respecto de su práctica y aporten elementos para la formación.

En la práctica profesional cotidiana se construyen saberes que cuentan con escasa institucionalización y reconocimiento –incluso por parte de los mismos docentes- y que por lo tanto permanecen sin ser formulados (Terigi, 2012). La idea es que esos conocimientos que producen en el ejercicio de su profesión puedan ser observados y visibilizados por los actores mismos, analizados y conceptualizados, para que sean tomados en cuenta en los procesos formativos. La DP provee el marco teórico requerido para este fin (Pastré, 2011).

La DP se desarrolla en el encuentro de un campo de prácticas, y de tres corrientes teóricas, la psicología del desarrollo, la ergonomía cognitiva y la didáctica disciplinar (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Tiene por objeto el estudio de los procesos de transmisión y de apropiación de los conocimientos en su especificidad con respecto a los contenidos por aprender. Estos contenidos refieren principalmente a los comprometidos en el desempeño profesional de la actividad y no sólo a los que corresponden a un campo disciplinar. Propone una distinción entre aprender el oficio y aprender “mediante el oficio”, de ese modo intenta articular lo más fuertemente posible el trabajo y la formación, y por tanto busca analizar la actividad profesional en situación y su aprendizaje, construyendo dispositivos de formación a partir del análisis del trabajo. “Se aprende en y a través del trabajo”, pero se aprende reflexionando acerca de lo realizado (Pastré, 2011), de allí la importancia de combinar el aprendizaje mediante el ejercicio de la actividad y el aprendizaje mediante el análisis de la misma actividad.

El trabajo de distanciamiento necesario para la práctica reflexiva, la confrontación, la explicitación sobre lo acontecido, sobre las acciones y las decisiones que utiliza el marco metodológico de la Clínica de la actividad (Clot, 1996), promueve la actividad constructiva, favorece la toma de conciencia de las dimensiones tácitas de la actividad del sujeto, en este caso el director, y posibilita su conceptualización, en la medida en que puede ocasionar desarrollos y aprendizajes ulteriores. Yves Clot (2006), plantea la diferencia entre actividad prescrita y actividad real, siendo la primera aquello que el sujeto debe hacer, y la segunda, lo que en realidad acontece. La actividad real comprende también lo que no es observable, lo que el sujeto hubiera querido hacer, lo que ha pensado hacer, la actividad impedida, suspendida, es decir, aquello que sólo él mismo puede explicar. De allí que la actividad realizada sea sólo una parte de la actividad real. Clot (2006) insiste en la importancia del sentido otorgado a la actividad por los propios actores. En tanto la actividad es singular, temporalmente situada, multidireccionada y objetivable, el sujeto es capaz de decir cómo y por qué ha hecho o no ha hecho o hubiera hecho, y lo que lo ha movilizado para actuar. Para acceder a aquello que está implícito en las acciones del sujeto, aquello que sólo podemos conocer a través de su discurso, es necesario generar espacios de reflexión donde el sujeto sea confrontado con su propia práctica. Allí proponemos distinguir dos instancias: la vinculada a la descripción de la acción situada del docente

por parte de él mismo, y la instancia de confrontación del docente con la imagen de su propia actividad (en este caso, video filmación).

La DP asume que la teoría debe estar subordinada a la práctica y por eso es necesario realizar un análisis interno de la actividad para poder identificar eso que ella comporta de conceptualización (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). El desafío metodológico es acceder no sólo a la acción observable dentro de una situación, sino a la representación y conceptualización que movilizan los y las docentes bajo las condiciones de generalización, respecto de la situación y del sentido pedagógico que se persigue. La clínica de la actividad (Rickenmann, 2005; Fernández y Clot, 2007) hace énfasis en la explicitación de razones y/o argumentos que apuntan a fundamentar las decisiones que los profesionales toman en las situaciones de trabajo.

La unidad de análisis para comprender cómo y por qué un docente hace lo que hace es la secuencia didáctica, en la medida en que constituye la unidad mínima de sentido (Pereyra, 2016). Para describir y analizarla se establece un intercambio entre investigadores y docentes que abarca tanto el momento de la preparación de las clases, el de su implementación y un intercambio posterior sobre las mismas (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). La propuesta metodológica implicó la realización de una entrevista previa a las clases, el registro de las clases de la secuencia establecida mediante una video filmación, y entrevistas de autoconfrontación posteriores con la docente.

La entrevista previa se realiza para establecer la planificación y anticipaciones que realiza la docente sobre la misma (Rickenmann, 2007; Castorina y otros, 2019). Los temas que estuvieron marcados en la entrevista previa fueron:

- La forma en que planificaba y seleccionaba los textos.
- Las estrategias pedagógicas para desarrollar los temas.
- Indicadores posibles de logro o no alcanzados.
- Obstáculos que anticipa.

Posteriormente se da el registro filmado de las clases en su totalidad, desde una sola cámara ubicada con posibilidad de captar distintos espacios del aula o donde se realice la actividad; y con un micrófono en la docente para registrar claramente sus distintas intervenciones. Luego se le entregó todo el registro a la docente. Un mes después de haber entregado el material, se llevaron adelante las entrevistas de autoconfrontación. Fueron, en principio, dos encuentros, mediados por un lapso de 10 días. En una primera entrevista, la charla fue más general sobre el desarrollo de las dos clases, y consultar si algo le había llamado la atención o había visto algún episodio en particular. También surgió de manera interesante cómo ella se auto percibía como docente y los recursos que utilizaba.

Para la segunda, se eligieron una serie de episodios. Los criterios de selección

de estos episodios fueron:

- Ver cómo planteaba la actividad.
- Indagar cuestiones de interacción en el desarrollo de la misma.
- Indagar momentos en que aparece alguna consulta que pueda replantear la actividad.
- Consideraciones y opiniones que surgían sobre el desarrollo de la clase. Aciertos, obstáculos, logros.

Se le ofreció a la docente que elija también sus episodios, pero no los formuló formalmente para la entrevista, si bien realizó una serie de recortes de intervenciones propias en las clases y las publicó en sus redes sociales. En la entrevista se volvieron a ver los episodios seleccionados y se analizó el material con la docente. También se conversó sobre los recortes que ella realizó y publicó ya que fueron fragmentos que resultaron significativos.

El caso seleccionado: decisiones metodológicas y trabajo de campo.

El estudio se basa en el caso de una docente en particular, a la que se le adjudicará el nombre ficticio de “Alejandra”. Es egresada de un Instituto Superior de Formación Docente como Profesora de Lengua y Literatura de Escuela Secundaria. Tiene más de 7 años de experiencia en el ejercicio de la docencia en el nivel secundario. Al momento del registro cursaba una licenciatura en lectoescritura para primaria y había realizado un postítulo de especialización en la enseñanza de la lengua y la literatura, por el Ministerio de Educación. En el colegio donde se registraron las clases trabaja hace 6 años. Conoce en profundidad a sus estudiantes ya que los ha tenido desde el primer año. El curso de 3ro está compuesto por 40 adolescentes de distintos géneros, entre los 14 y 15 años, de los cuales uno tiene proyecto de inclusión debido a un trastorno cognitivo. Se propuso registrar una secuencia de cuatro clases, que se da en dos días. Los temas que se trabajaron fueron:

- Clase 1 y 2: Realismo extraño. Ciencia Ficción. Lectura de la novela “Kentukis” (Schweblin, 2018).
- Clase 3 y 4: Análisis de discurso. Aspectos conceptuales. Análisis del discurso de Cristina Fernández de Kirchner en abril 2019 – Feria del libro. Buenos Aires.

En principio hay que señalar que si bien se han registrado cuatro clases seguidas (dos por módulo), la secuencia didáctica no es continua. Las dos primeras abordan un tema y las dos segundas abordan otros.

En el primer módulo (dos clases) se trabaja en torno a la lectura de la novela “Kentukis”. La docente brinda una breve consigna de lectura, y da elementos para

el registro de esa lectura que deben escribir en una hoja. Posteriormente salen a leer en parejas a un patio. Luego de un lapso razonable, vuelven al aula para la puesta en común. La puesta en común en el aula se basa en la palabra que anotaron sobre el texto. La pegan en el pizarrón y la docente la menciona y justifica, para posteriormente ir tejiendo la relación entre esas palabras, y marcar como el texto se sostiene en esas relaciones.

En el segundo módulo (dos clases) presenta el tema sobre análisis del discurso conceptualmente. Primero brinda una explicación desde el texto y posteriormente la amplía con un desarrollo propio de cada concepto. Acto seguido, propone abordar un discurso en particular y su análisis. En principio presenta a la autora del discurso, para que se tengan en claro las situaciones personales y contextualizadas en que formula ese discurso. Luego se comienza una lectura colectiva donde la docente va señalando cuestiones conceptuales del análisis en el discurso que se va leyendo. A continuación, propone que se trabaje en grupos continuando con ese tipo de actividad. Finalmente, luego de un tiempo para que avance la tarea grupal, propone compartir lo que algunos grupos fueron poniendo. Hace un comentario general sobre lo trabajado y señala cómo se va a continuar. Con esto cierra la clase.

Conceptos en acción: reflexión sobre la práctica de la enseñanza

A continuación, compartimos una serie de elementos que resultaron destacados sobre la definición conceptual y operativa que la docente realiza en relación a la enseñanza. Para ello utilizaremos algunos fragmentos de la entrevista previa y de las dos entrevistas de autoconfrontación. En los mismos se reflejan las posibilidades y limitaciones de reflexión sobre la práctica profesional docente.

Anticipaciones que surgen de la entrevista inicial

En la entrevista inicial la docente se muestra con una solvencia técnica importante, teniendo en claro los propósitos que se plantea en cada clase, y la estrategia que está diseñando para llevarlas adelante. Da cuenta del sentido de cada actividad y como se relacionan unas con otras.

Evidencia cierto dominio de los contenidos que le permite tomar decisiones más allá del diseño. Conoce al grupo y las características de la edad. Planifica en función de ese conocimiento. Tiene una representación respecto de lo que espera alcanzar.

También evidencia cierta capacidad reflexiva, por lo menos desde la enunciación. Señala que reconoce una decisión equivocada, revisa mentalmente una estrategia o una decisión que no funcionó; y considera esto para el planteo o replanteo de la actividad.

El punto que aparece destacado, y en un sentido diferente a los anteriores, es el

alumno que tiene proyecto de inclusión. A continuación, se presenta el fragmento de la entrevista inicial relacionado:

Lo que sí, tenemos un nene en el curso que está integrado, o sea, no es que está con integradora en el aula, pero eso sí es un obstáculo porque se pierde, entonces es como que siempre hay que darle una consigna diferente o estar chequeando que esté trabajando bien, y es difícil porque son 40. Pero eso, es que son muchos, ese es el verdadero obstáculo, me parece. Porque entre que se dispersa y son tantos, y la verdad que a mí siempre se me va a perder alguno.

-Y el chico que está integrado, ¿qué tipo de integración tiene?

-En realidad, él tiene una profe integradora que está afuera del aula y que le adapta un poco los contenidos, pero después está como uno más, porque este colegio, si bien tiene integración en primaria, en secundaria no funciona con plan de integración, entonces está como en un régimen especial. Igualmente, él asiste a las clases lo mismo que los chicos, escucha lo mismo, copia lo mismo. Yo le adapto las consignas. Tiene un pequeño retraso madurativo y, bueno, algunas cuestiones con el lenguaje.

Este representa, en palabras de la docente un “obstáculo” para el desarrollo de la clase. Es decir, lo considera como algo que puede ocasionar inconvenientes, dificultades o retrasos al momento de desarrollar su actividad. Al plantearlo de esta manera, lo está situando como externo a esa actividad, como algo que excede a su incumbencia. Se volverá más adelante sobre este punto.

El desarrollo de la actividad como eje ordenador del curso.

A lo largo de las clases, las intervenciones y señalamientos de Alejandra van a apuntar al desarrollo de la actividad planificada. No se va a fijar en llamados de atención que interrumpen el desarrollo de la misma. Y en caso de considerar que debe hacer un señalamiento, irá en el sentido de que el estudiante o la estudiante retomen la actividad.

E: Vos cuando estás haciendo las preguntas al grupo, ¿qué es lo que estás buscando que expliciten?

... siempre, porque si yo pregunto en general, más o menos responden los del mismo grupo, pero llamar a Vale o a Yeni, es como a ver, qué tienen ellas para decir, para que develen un poco lo que tienen ganas para expresar. Y bueno, también, mostrar los ejes de la novela, las problemáticas que van ocurriendo, que también vayan identificando que la temática reincide, vuelve a aparecer. Y que viendo las palabras

que pegaron en el pizarrón, y las citas, puedan ver manifestados, los ejes centrales, que van saliendo de ellos también.

E: Y eso te parece que fue pasando con esa actividad.

D: Yo creo que sí, que con ese capítulo en particular. Y también, hoy a la mañana veía esta escena, y justo estábamos hablando de lo que les pareció la novela, y yo te decía que no tuvo mucho éxito. Pero con este capítulo varios me decía, "Ay, me re gusta... es re distinta a lo que venimos leyendo".

2da entrevista de autoconfrontación. Diálogo a partir del Episodio 2.

E: Estaban....

D: En otra, pero me parece que pasa siempre, porque cuelgan, se distraen.

E: Pero ¿vos tenés algún indicador para seguir eso?

D: No, a veces viste que les digo Matías tal cosa, como que los veo paveando y los llamo por el nombre como para que presten atención, pero me doy cuenta cuando están mirando el celular, o paveando con el otro.

E: En vez de ir a discutir dejar el celular....

D: No, los trato, ahí ellos se dan cuenta y se ubican, por así decirlo.

2da entrevista de autoconfrontación. Diálogo a partir del Episodio 6.

Es interesante notar como Alejandra va llevando la clase adelante y no permite que distintas interrupciones o desatenciones hagan que desvíe esa planificación. Ella apela a distintas intervenciones particulares para poder convocar a la actividad (llamado por el nombre, bromas, tareas específicas para algún estudiante, o bien ignorar).

Lo que se destaca de esto es que el desarrollo de ese tipo de intervención está relacionado con la posibilidad de seguir desarrollando la propuesta de enseñanza sin "distraerse". Entiende que el desarrollo de la actividad es el mejor organizador del curso, por encima de llamados de atención u otro tipo de acciones que entienden que generan más una dispersión de la atención que oportunidades de aprendizaje.

De acuerdo a lo que surge de las secuencias observadas, para que esto sea posible, el o la docente debe tener un plan de clase. Una propuesta de actividades a llevar adelante para poder llevar adelante ese proceso de enseñanza y una anticipación de posibles dificultades o problemas que se le puedan plantear para su desarrollo. La posibilidad de que la actividad ordene y mantenga la atención del curso está sostenida por que la docente proponga y guíe esa actividad.

Esto permite un desarrollo constante y progresivo, que en general es seguido con

atención y disposición por el curso. Eventualmente puede suceder que ubique a la docente en circunstancia que le hace imponer alguna idea, respuesta o impresión a un o una estudiante para ir arribando al punto en que ella quiere llegar.

Se da una tensión propia de la actividad profesional docente. La tensión que se da entre sostener la planificación o dar lugar a otras posibilidades u opciones emergentes. En este caso son resueltas con decisiones que toma para en relación a mantener la atención de los y las estudiantes, y el desarrollo de la actividad resulta lo más relevante para apuntalar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

La verificación del proceso de aprendizajes.

La propuesta de enseñanza de la docente implica llevar adelante su plan de clase y ofrecer a sus estudiantes una experimentación a partir de la realización de las actividades. Ella va teniendo distintas intervenciones en que va verificando si hay comprensión, pero lo más importante es avanzar en el desarrollo de la actividad. Buscará otras actividades posteriores específicas (evaluaciones) para terminar de verificar esa comprensión.

*D: La otra clase que fue de análisis del discurso, que por ahí yo hacía hincapié en distintos conceptos, que después hicieron trabajos prácticos y después siguieron desarrollando sobre eso, pero bueno, no sé si me están escuchando o no, lo que sea, muchas veces siento que no, que por ahí están en otra.
1er entrevista de autoconfrontación.*

*E: ¿Qué te pareció que funcionó muy bien de esta clase?
D: No, me gustó el final, que el haya podido poner en palabras todo lo que fuimos trabajando, y también la dinámica, entre comillas, que hace que los obligue a escucharse, que no se pierdan tanto. Como no saben a quién le va a tocar hablar para ir conectando las cosas, saber que una cosa conecta con la otra, hace que yo haya tenido que escuchar a mi compañero.
2da entrevista de autoconfrontación. Diálogo a partir del Episodio 3.*

*D: Sí, que los despabila, que los hace movilizar... Igual ellos cuando les pedís algo, van se copan al toque. Y también lo que me había costado mucho, no sé si justo está en alguna de las escenas que elegiste. Pero después Lautaro lee el texto que escribió. Y yo me había olvidado de eso, y dije "ah mirá qué bien lo que hizo". Como que yo a veces pienso, debe ser un embole todo esto que estoy haciendo, y después cuando.
2da entrevista de autoconfrontación. Diálogo a partir del Episodio 2.*

Alejandra tiene varias intervenciones para ir verificando el desarrollo de la actividad. Es uno de los aspectos que tiene presente en diferentes intervenciones y comentarios que va haciendo y sobre los que respalda la propuesta de la siguiente actividad.

En algunos casos, esta verificación se va dando al pasar por los grupos y conversar con los mismos sobre lo que están trabajando. En otros aparece una puesta en común, en que los estudiantes deben fundamentar algunos de sus puntos de vista. También apela a ir llamándolos de acuerdo al nivel de atención que están teniendo en la clase. Finalmente aparece un tercer tipo de verificación, por fuera de las evaluaciones, que son los resúmenes de las clases que deben hacer los secretarios (en este caso, fue "Lautaro").

En relación a convocar a un o una estudiante a contestar, responde al doble objetivo de mantener su atención, sostener la actividad; y verificar si el proceso de enseñanza.

Estas verificaciones van dándoles indicadores sobre los aspectos positivos y negativos que tuvo la actividad; y ratifican sus procedimientos o bien da elementos para que los revise.

La reflexión como parte de la práctica profesional

En el apartado anterior aparecía la verificación de los aprendizajes para la continuidad de la actividad. Pero también puede ocurrir, entre otras cosas, que esa verificación sea simplemente para dar pie a la continuidad de lo planificado (tensión que mencionamos anteriormente). Sobre esto, aparece la reflexión de Alejandra sobre la actividad. Una vez realizada, y tomando comentarios que le hacen; y observaciones que realizó, genera unas consideraciones interesantes sobre su propio desempeño y propuesta

D: Pero no, siento que por ahí, cuando di las clases, que como que hay cosas que faltan trabajar de lo teórico me parece, o que por ahí yo digo cosas y no sé si les terminan quedando o se terminan resolviendo con la proyección que yo tengo para ellos, si por ahí me gustó cómo resultó la actividad de las palabras que pegamos en el pizarrón y todo eso, me parece que a ellos, y a este grupo en particular, el cambio de espacio le resultó bien. Como son tantos aparte y están en el aula, yo siento que por ahí se distraen más allá de que están en 3ero, nada en particular, pero esto de cambiar de espacio y que tengan que participar y pasar al pizarrón como que les cambia un poco la perspectiva y los hace participar más.

1er entrevista de autoconfrontación.

E: ¿Y por qué pensás que quedaste mal con “Kentuky”, o que lo mencionás cada...?

D: No, porque yo había puesto un montón de expectativa en la novela, porque a mí me había encantado, y me parecía buena para ellos, y que era una novela contemporánea por así decirlo, y que era un tratamiento de la ficción distinta, porque no era un futurismo lejano, sino del presente, y pensé que les iba a copar y no.

E: Porque uno lo que ve también, es que la decepción es con la novela en sí, no con la actividad que hacés con la novela.

*D: No, la actividad me gustó, bah a mí me gustó. Se autoponía brillantina jaja. No la actividad me gustó cómo salió, el tema es que después no se engancharon con el texto, o sea capaz esta actividad con otro texto hubiese salido lo mismo, porque la actividad me parece buena, pero eso, a la larga no se engancharon con el texto como yo hubiese esperado que ocurriera, pero bueno eso pasa una que otra vez. Creo que uno como docente pone expectativas o intenta armar un corpus, y capaz no.
2da entrevista de autoconfrontación. Diálogo a posteriori de todos los episodios.*

Alejandra se cuestiona las estrategias, los recursos, las intervenciones. Distintos aspectos de su desempeño docente son posibles de abordar y conversar con ella. En esto reconoce aciertos y desaciertos, inclusive distinguiendo materiales (como la novela), de la actividad propuesta (lectura en un espacio diferente, puesta en común pautada y orientada).

La entrevista de autoconfrontación le da la posibilidad de expresar sus análisis, poder establecer formas en que va reflexionando en la práctica misma, y a posteriori reflexionar sobre esa práctica. Esta reflexión sobre la práctica da cuenta de los fundamentos sobre porqué toma las decisiones en el aula. Entender mejor lo que ha realizado y, a partir de esto, identificar caminos de ratificación y de mejora en su desempeño.

Lo que revela el “alumno integrado”

Resulta interesante pensar en relación a la inclusión e integración en la escuela secundaria actual (Scavino y otros, 2018). En este caso, el proyecto de inclusión del estudiante es presentado por la docente como un “alumno integrado” que resulta un “obstáculo” en la entrevista inicial. Los conocimientos que comenta en la entrevista previa son muy vagos, poco precisos. En la entrevista de autoconfrontación se le preguntó en distintas oportunidades, y aparecieron apreciaciones similares.

E: Bien, hay un chico que tiene recomendaciones o está integrado. ¿Tuviste alguna estrategia en particular?

¿Cómo se enseña en la escuela secundaria? Algunas consideraciones que surgen en el ejercicio profesional desde la didáctica profesional

D: En general con ese nene lo que hacemos es adaptarle las evaluaciones, igual él ya tiene un grupo de pertenencia dentro del grupo de 3ero donde los compañeros lo apoyan y va con ellos, pero bueno, más allá de los elementos y tenga su profesora integradora fuera del aula yo siento que hay varias cosas que también le faltan captar. Digo porque yo por no tengo las herramientas para poder mediar o el tiempo, no puedo con 40 alumnos o me olvido el contenido adaptado para él y después digo "Uf, no traje esto" y lo trabajo sobre la marcha (...).

E: ¿Y se sabe exactamente cuál es el diagnóstico?

D: No me acuerdo bien, igual si preguntás en el cole te pueden decir, pero es como algo general del trastorno, igual él es muy bueno en matemática, le va super en eso así que como su área afectada sería sociales

1er entrevista de autoconfrontación.

E: Con respecto al alumno integrado, ¿vos tuviste alguna consideración también en estas explicaciones?

D: Como son trabajos grupales, no, sí cuando son individuales, que le adapto la consigna. Pero si está con un grupo, con compañeros, y se llevan bien y se conocen, le dicen ellos.

E: ¿En la explicación, o el llamado lo tuviste en cuenta de alguna manera?

D: No, él tiene una maestra integradora por fuera, y va trabajando los contenidos paralelamente con ella, entonces...

2da entrevista de autoconfrontación. Diálogo a partir del Episodio 7.

En los comentarios y respuesta que da la profesora, pareciera no involucrarse de manera significativa con la situación de aprendizaje de este estudiante, con su enseñanza hacia él. Este lo justifica en posibilidad de atender a esta situación en el marco de un aula con 40 estudiantes u otros motivos. Descansa esta su función docente en los mismos compañeros y en la maestra integradora el proceso de aprendizaje del alumno.

Al considerar la entrevista inicial, señalábamos que lo consideraba un obstáculo. Se postuló entonces que lo consideraba externo a su incumbencia profesional, ya que señala otros y otras responsables de la enseñanza hacia este estudiante. Al profundizar en las entrevistas posteriores, ratificamos esta consideración. La consideración de este "obstáculo" aparece como externa a ella, como puede ser un corte de luz, que se rompa algún artefacto que iba utilizar para la clase o se encuentre ocupado algún espacio del colegio que se proponía ocupar ocasionalmente.

Alejandra se ha mostrado desde el comienzo como una profesional competente,

formada, con experiencia y con capacidad de reflexionar en su práctica y sobre su práctica. Es por eso que se señala que su desatención sobre la situación de este estudiante con proyecto de inclusión es posible adjudicarla a que no termina de considerarlo dentro de su campo de incumbencia. Su definición de ser docente, del ejercicio profesional del docente, no comprendería de manera plena el trabajo con el estudiante con proyecto de inclusión.

La situación también deja presente las limitaciones que está teniendo en las prácticas la educación inclusiva. Dificultades con la posibilidad de educación personalizada, falta de instancias específicas para que se trabaje entre distintos profesionales (docentes, docente acompañante, equipo de orientación, directivos), formación y capacitación en servicio. Marcos referenciales, herramientas e instancias que refuercen la incumbencia de los y las docentes para esta labor.

Reflexiones finales

Poder conversar previamente con una docente sobre cómo prepara y anticipa sus clases, poder registrarlas y posteriormente volver a conversar con ella sobre las mismas brinda la posibilidad a los investigadores y a la docente de poder describir con mayor profundidad que es lo que hace cuando enseña, cuáles son los conceptos y criterios que orientan sus intervenciones, cuáles están siendo sus aspectos positivos y cuáles requieren ser revisados.

El dispositivo planteado ofrece la posibilidad, en medio de una actividad profesional que convoca a la intervención y resolución permanente, de un momento de reflexión y análisis de esa práctica para comprenderla y enriquecerla. Y para que esto sea así, es fundamental la participación activa de ese o esa docente que participe del proceso.

En este sentido, se plantea que la reflexión es algo interno a la práctica profesional de los docentes. La toma de decisiones constantes en el aula, las intervenciones que realiza el docente al enseñar responden a una situación y a una serie de esquemas que tiene sentido abordar reflexivamente para elaborarlos. No dar instancias para poder generar un espacio de análisis sobre los mismos, condena a los y las docentes a repetir malas intervenciones o bien actuar de manera reactiva, de pasajes al acto con todas las consecuencias (personales, grupales e institucionales) que pueden ocasionar.

El análisis preciso y minucioso de la didáctica profesional para abordar la práctica de los y las docentes nos permite indagar, analizar y reflexionar de manera conjunta desde dos perspectivas diferentes (la del equipo investigador y la de la propia docente en este caso) cómo se ejerce esta profesión en lo cotidiano. La investigación pone en evidencia la cantidad de decisiones que van tomando las y los docentes a cada momento que tienen que gestionar la enseñanza en el contexto de un aula de este

nivel. La posibilidad de reflexión sobre esa práctica no debería ser excepcional, a partir de algún proyecto de formación o investigación; sino constante y como parte del ejercicio profesional. Esto pone en relieve la importancia de que se constituya como parte de una formación constante en alternancia.

En el caso que aborda el presente estudio, fue posible adentrarse en detalle con las acciones vinculadas a la enseñanza de una docente. Poder dar cuenta de las propuestas, implementaciones, intervenciones y consideraciones que hace sobre unas secuencias determinadas. Al entrar en un proceso de enseñanza, fue posible describir su modalidad en el desarrollo de las actividades y manejo del curso; en la verificación de los aprendizajes, en la reflexión en y sobre la actividad que realiza, en el trabajo con un estudiante con proyecto de inclusión.

Cada una de estas cuestiones ha sido detallada en el punto anterior. Para esta docente, enseñar es preparar una clase, conducirla y llevarla adelante con momentos más expositivos, momentos de trabajos grupales y momentos de poner en común lo que van produciendo los estudiantes. Es poder verificar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, y así revisar y reflexionar sobre sus propias propuestas.

Un punto saliente de la investigación, es la definición distante y con cierto desconocimiento del caso que plantea una docente competente y solvente en relación a un estudiante que tiene proyecto de inclusión. Esta modalidad de inclusión, con proyectos pedagógicos específicos dentro de la escuela secundaria común es algo relativamente novedoso en nuestro país. Las resoluciones más importantes en este sentido son del último lustro. En por eso que se conjetura que su implementación aún no se ha consolidado ni en la organización escolar, ni en la preparación de los y las docentes. Aún quedan “por fuera” del ejercicio profesional.

En relación a todos estos puntos anteriores mencionados, surgen procedimientos sobre estrategias de enseñanza, de manejo de aula, de uso de la tecnología, de inclusión que van reconfigurando el género profesional y requiere ser tomado en cuenta para la formación inicial de los futuros y futuras docentes; como así también requieren de espacios formales y constantes para ser abordados durante el ejercicio profesional.

Notas

¹ Magister en Psicología Educacional UBA. Profesor y Licenciado en Psicología UBA. Consultor técnico en el Área de Evaluación del Ministerio de Educación de la Nación (1996-2017). Docencia e Investigación en temas de educación secundaria, gestión y orientación educativa (nivel superior, universitario en grado y posgrado) en la Universidad Pedagógica Nacional -UNIPE-. Director del Nivel Secundario del Colegio Elvira Sullivan. Merlo. Buenos Aires.

Referencias bibliografica

- Castorina, J., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E., y del Campo, R. (2019, abril 21). La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 1(30), 179-199. <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-271>.
- Clot, Y. (1996). L'analyse du travail, le sens et l'activité. In P. Cazamian, F. Hubault, & N. Noulín (Eds.), *Nouveau traité d'ergonomie* (pp. 210-219). Octarès. Toulouse.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. En *Nouvellevueedepsychosociologie*, vol.1, n° 1, 2006, pp.165-177.
- Fernández, G. & Clot, I. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1), 15-19.
- Gutiérrez, A.; Muñoz de Corrales, E.; del Campo, R. (2017) "La reflexión de los docentes en la enseñanza de las ciencias en primaria". *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, num.91: 1 - 18.
- Pastré, P. (2006) *Apprendre à faire* Article publié dans Bourgeois, E., Chapelle, G., *Apprendre et faire apprendre*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Pastré, P. (2011) "La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización" en "Revista Educación, ciencia y sociedad (Competenza e professionalità: education sciences & societ)". Roma.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, P (2006) *La didactique professionnelle*. Revue française de pédagogie, 154,145-198
- Pereyra, A. (2016). El desarrollo cognitivo y la ciudadanía como conceptos organizadores del trabajo docente: un análisis situacional para la formación integrativa en alternancia. En *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional (libro digital)*, Serie Avances. Vol1. Pp 6-26. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B6CgDfIPWoW7RXRkNDN0RUszY1k/view>
- Perrenoud, P. (2004) "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica". Ed. Grao". México D.F.
- Rickenmann, R. (2005) *Metodologías clínicas de investigación en didáctica y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. , Universidad de Ginebra. Ginebra.
- Rickenmann, R. (2007) *Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elemento para la construcción de identidad profesional*. *Eccos*. 9(2), p. 435-463.
- Scavino, C., Pereyra, A., Castorina, J. y Sadovsky, P (2018) *La inclusión educativa como problemática de la profesión docente: tematizaciones a partir de entrevistas de autoconfrontación*. En Daniel, N. y Thierry, P. (Dir) *Assurer la réussite de tous les élèves Perspectives internationales*. Reims: Éditions et presses universitaires de Reims,21-41.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ed. Paidós/MEC. Madrid.
- Schweblin, S. (2018) "Kentukis" Penguin Random House Grupo Editorial. Buenos Aires.
- Sensevy, G. (2007). *Catégories de comprendre et de décrire l'action didactique*. En G. Sensevy,

¿Cómo se enseña en la escuela secundaria? Algunas consideraciones que surgen en el ejercicio profesional desde la didáctica profesional

y A. Mercier (comp.). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR. Rennes.

Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudios de caso*. Ed. Morata. Madrid.

Terigi, F. (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Ed. Santillana. Buenos Aires.

El estudio interdisciplinar de la matemática en la escuela secundaria y la formación de profesores

The interdisciplinary study of mathematics in high school and the teacher training

Ana Rosa Corica¹

Resumen

En Argentina se propuso un cambio de la educación secundaria procurando un estudio interdisciplinar de los saberes. Se propone que las y los alumnos estudien problemáticas desde una perspectiva integrada. De esta manera, el problema de la formación docente cobra una nueva dimensión, pues son las y los profesores quienes serán los que afronten la puesta en marcha de esta propuesta. En este trabajo, se reportan resultados de una investigación cualitativa de alcance exploratorio cuyos datos fueron recogidos durante 2019. Se indaga sobre las propuestas de aula en el nivel secundario, en las que se procura un estudio interdisciplinar de la matemática. También se cuestiona la formación del profesorado en matemática para el desarrollo de este tipo de propuestas. Los principales resultados indican que las y los profesores de la escuela secundaria desarrollan trabajos con las y los estudiantes, en los que definen temáticas para integrar saberes de diferentes materias que componen a cada año escolar. Esto no facilitarían el estudio de problemáticas en las que los saberes involucrados para ser abordadas emerjan con genuino sentido. Esto es atribuido a la formación monodisciplinar de las y los profesores. En particular, desde del profesorado en matemática que se analiza en este trabajo, se propone una formación monodisciplinar que no contribuiría al desarrollo de estudios interdisciplinarios. Se requiere propiciar espacios en los que interactúen las y los estudiantes de diferentes profesorados para el desarrollo de trabajos interdisciplinarios. Esto facilitaría vivenciar experiencias similares a las que se pretende que gestionen en escuelas secundarias.

Palabras clave: Enseñanza de la Matemática, Formación de Profesores, Escuela Secundaria.

Abstract

In Argentina, a change in secondary education was proposed, seeking an interdisciplinary study of knowledge. It is proposed that students study problems from an integrated perspective. In this way, the problem of teacher training takes on a new dimension, since it is the teachers who will face the implementation of this proposal. In this work, the results of a qualitative research of exploratory scope are reported whose data were collected during 2019. It investigates the classroom proposals at the secondary level, in which an interdisciplinary study of mathematics is sought. The mathematics teachers training for the development of this type of proposal is also questioned. The main results indicate that the high school teachers develop work with the students, in which they define issue to integrate knowledge of different subjects that make up each school year. This would not facilitate the study of problems in which the knowledge involved to be addressed emerges with genuine meaning. This is attributed to the monodisciplinary training of teachers. In particular, from the mathematics faculty that is analyzed in this work, a monodisciplinary training is proposed that would not contribute to the development of interdisciplinary studies. It is necessary to promote spaces in which the students of different teachers interact for the development of interdisciplinary works. This would facilitate experiences similar

Fecha de Recepción: 06/10/2021 Primera Evaluación: 25/10/2021 Segunda Evaluación: 28/10/2021 Fecha de Aceptación: 12/11/2021

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de la matemática es un reto para profesores y estudiantes. D'Amore, Godino y Fandiño (2008) indican que las y los estudiantes se distancian de la matemática no por ella misma en sí, sino por la forma en que esta es presentada, la ausencia de interacción entre el mundo real y los saberes enseñados en el aula. Lo anterior invita a los educadores a reflexionar sobre las prácticas en el aula y a proponer ambientes didáctico-pedagógicos acordes con el entorno sociocultural de las y los estudiantes, de tal forma que tanto estos como la y el docente puedan construir o reconstruir conocimiento coherente en las condiciones de un mundo cada vez más exigente, cambiante y globalizado. La sociedad actual se caracteriza por una infinita, dinámica y cambiante cantidad de información, el uso masivo de Internet y las nuevas tecnologías, el rápido cambio del mercado de trabajo, etc., que exige a los profesionales no sólo conocimiento específico, sino también de habilidades necesarias para aplicarlo y solucionar problemas. En particular, los saberes que se proponen estudiar en la escuela resultan ser estáticos, incuestionables, desfragmentados en disciplinas y su utilidad será comprendida en el futuro que tal vez trascienda los tiempos escolares (Vergara, 2016). Esto conduce a la necesidad de buscar enfoques alternativos que resulten más satisfactorios. La actual cultura de la información y las tecnologías exigen nuevos enfoques que den respuesta en el ámbito de la enseñanza, a las nuevas demandas de una sociedad en continuo cambio (Chevallard, 2017).

En Argentina se ha puesto en marcha un plan de renovación de la educación secundaria (Ministerio de Educación de la Nación, 2017). Este plan tiene como propósito la formación de las y los ciudadanos en un estudio interdisciplinario de los saberes, siendo que se asume como principio que los problemas de la sociedad actual requieren ser estudiados a partir de la integración de saberes provenientes de distintas disciplinas. El aprendizaje integrado se ubica en contra del aprendizaje atomizado y enciclopedista (Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, 2017). El estudio interdisciplinar tiene como objetivo superar la fragmentación de la enseñanza y del aprendizaje, proponiendo el diálogo, la articulación y la vinculación entre los saberes. Esta perspectiva “interpela a las y los docentes a encarar un trabajo pedagógico conjunto, colaborativo, articulado, a fin de organizar la enseñanza desde un diálogo entre los conceptos, las metodologías, los procesos y procedimientos y las propuestas de actividades interdisciplinarias.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2017, p.4). En esta propuesta la formación docente cobra una nueva dimensión, pues son las y los profesores quienes serán los que afrontarán directamente la puesta en marcha de esta propuesta. Esto demanda analizar la formación de las y los profesores e indagar cómo se preparan para poder insertarse en la escuela secundaria que adoptan los actuales documentos ministeriales y que implican un cambio de paradigma pedagógico.

En este trabajo se reportan resultados de un estudio exploratorio cuyos datos se recogieron en 2019. El estudio se organiza en dos etapas. En la primera de ellas, la producción se focaliza en investigar la implementación de un trabajo interdisciplinario en escuelas que participan del programa *Escuelas Promotoras* en una ciudad de la Provincia de Buenos Aires. En este programa de política educativa provincial, se procura un estudio interdisciplinar de los saberes, en correspondencia con lo propuesto por el Ministerio de Educación (2017). La indagación se realizó en tres escuelas secundarias que participan del programa, y tuvo como propósito conocer las temáticas que se abordan en el nivel secundario para el estudio interdisciplinar de la matemática. En la segunda etapa de la investigación se analiza el plan de estudio de una carrera de profesorado en matemática, que se imparte en la misma ciudad de las tres escuelas secundarias que participan de la investigación. En esta segunda etapa, se cuestiona la formación de profesores en matemática para el desarrollo de la propuesta de los programas de política educativa. Finalmente, se caracterizan las experiencias docentes que serían propicias de ser vividas, para desarrollar estudios interdisciplinarios en las aulas de la escuela secundaria.

La enseñanza interdisciplinar en la escuela secundaria argentina

El Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA) (Ministerio de Educación de la Nación, 2017) propone que las instituciones se organicen de tal manera que posibiliten el estudio interdisciplinar del saber. La propuesta tiene como objetivo que se integren al menos dos disciplinas que forman parte del diseño curricular de cada año escolar, y se organicen en módulos o proyectos. El estudio debe organizarse en propuestas en las que se aborden temas multifacéticos del mundo, que podrían ser relevantes para las y los profesores, las y los estudiantes y el mundo e inviten a realizar indagaciones con sentido. Así también, en el MOA se destaca que los temas deben ser viables con respecto a la etapa de desarrollo de las y los estudiantes, al contexto, a la experiencia de las y los docentes y a los recursos.

La propuesta del MOA implica que para cada trabajo interdisciplinar las y los profesores de diferentes disciplinas analicen qué saberes son apropiados para el estudio, qué disciplinas puede abarcar, cómo interaccionan las disciplinas para alcanzar los objetivos del trabajo y cómo decidir cuando el objetivo ha sido alcanzado. Esto también implica repensar los espacios de la escuela; se requieren áreas que favorezcan la comunicación, la interacción entre las y los profesores, entre las y los estudiantes. En relación a la actividad de las y los alumnos se procura un trabajo cooperativo y colaborativo que supone alguna producción. De esta manera se procura que las y los estudiantes amplíen las miradas, reconozcan la pluricausalidad, puedan comprender las diferentes nociones y modos de pensar e integren saberes de dos o

más disciplinas para estudiar diversas situaciones. Este modo de enseñar tiende a establecer una conexión articulada con saberes que no es posible en la enseñanza aislada de las disciplinas, especialmente cuando se enseñan de modo tradicional.

En la provincia de Buenos Aires se ha comenzado a experimentar un trabajo interdisciplinar a partir del programa de *Escuelas Promotoras* (Secretaría De Innovación Y Calidad Educativa, 2018). Este programa tiene como objetivo el acompañamiento de naturaleza integral y progresiva de los itinerarios formativos de las y los estudiantes, fomentando los trabajos socio-comunitarios y favoreciendo la implicación profesional de las y los docentes con la institución. Se propone contribuir a mejorar las trayectorias escolares y los aprendizajes de las y los estudiantes de nivel secundario, disminuir las tasas de repitencia y abandono escolar e incrementar la terminalidad/graduación. El programa se compone de un trabajo pedagógico institucional que consiste en el desarrollo de una propuesta de prácticas pedagógicas a partir de *saberes integrados*, y una evaluación colegiada. En el año 2018 se dio inicio a esta experiencia pedagógica, comenzando por el primer año de la educación secundaria básica (estudiantes de 12 - 13 años).

Metodología

En este estudio se propone una investigación cualitativa de corte exploratoria (Hernández, Fernández, Baptista, 2014). La investigación se organiza en dos etapas. En la primera de ellas se indagó sobre las propuestas de aula que desarrollan profesoras y profesores en torno a la enseñanza interdisciplinar en la escuela secundaria, donde se involucra el estudio de la matemática. Para la selección de las propuestas que se analizan en esta investigación, en primer lugar, se entrevistó a tres inspectores y dos directores de instituciones que se encuentran en el programa *Escuelas Promotoras*. Esto permitió tomar conocimiento del funcionamiento del programa en las instituciones, las propuestas que desarrollan las y los profesores y las condiciones en las que son gestionadas. En estas entrevistas se pudo conocer que en las instituciones se propone el desarrollo de proyectos en conjunto con al menos dos profesores de diferentes materias del mismo año escolar. Se destina un espacio semanal para que los profesores se reúnan en cada institución para definir temáticas, formas de trabajos y evaluación de manera conjunta. Los profesores son docentes formados de manera monodisciplinar y solo algunos de ellos pueden acceder a tomar cursos sobre aprendizaje basado en proyectos, que son ofrecidos por el programa de política educativa provincial. Estos docentes son denominados en el programa como Profesor Acompañante de Trayectoria, quienes tienen la función de coordinar y establecer nexos entre los profesores y los estudiantes. Estos docentes son los encargados de comunicar al resto la forma de trabajo en la institución.

El estudio de las propuestas de aula de los profesores, demandó recoger estas en

diferentes instituciones educativas que participan del programa *Escuelas Promotoras*. De las propuestas de aula obtenidas se seleccionaron aquellas en las que se involucra a la matemática. En la ciudad donde se desarrolló la investigación hay cinco escuelas secundarias públicas de gestión pública y tres escuelas públicas de gestión privada que participan de dicho programa. De estas escuelas, se tuvo posibilidad de indagar en tres de ellas acerca de las propuestas de aula que desarrollan los profesores: Escuela 1 (gestión pública), Escuela 2 (gestión privada), Escuela 3 (gestión pública). En el siguiente apartado se describen las propuestas de aulas de las que se tuvo acceso y en las que se involucra a la matemática. Las propuestas son documentos que las y los profesores presentan a la dirección de la institución. Estos documentos tienen diversos formatos; en general, los profesores indican el tema sobre el que trata la propuesta, las materias que se involucran, el año escolar al que se destina, los objetivos de la propuesta, una descripción de las actividades a desarrollar y en algunos casos los criterios de evaluación.

En la segunda etapa de la investigación se indagó sobre la formación que se propone en el profesorado en matemática para el desarrollo de prácticas interdisciplinarias. Se analizó el plan de estudio de la carrera de profesorado en matemática, que ofrece una universidad nacional de la misma ciudad a la que pertenecen las instituciones secundarias que facilitaron el acceso a las propuestas de aula. Finalmente, se contrastan los resultados obtenidos en las dos etapas de la investigación.

Trabajos interdisciplinarios que se proponen realizar en la escuela secundaria

En este apartado, para cada una de las escuelas secundarias que permitió acceder a las propuestas desarrolladas en la institución, se analizó el documento y se organizó la información en la Tabla 1.

Tabla 1.

Tabla de análisis de las propuestas desarrollada en las instituciones de nivel secundario

Propuesta	Descripción	Disciplinas	Tiempo	Edad
------------------	--------------------	--------------------	---------------	-------------

Fuente: Elaboración propia.

En la primera columna de la Tabla 1 se identifica con un número la propuesta de aula que se analiza. En la segunda columna (Descripción) se indica la temática de la propuesta y se realiza una breve descripción de la misma. En la tercera columna (Disciplinas) se indican las materias curriculares que interaccionan para el desarrollo de la propuesta. En la cuarta columna (Tiempo para el estudio) se indica el tiempo empleado para el desarrollo de la propuesta. Finalmente, en la última columna, se indica la edad de las y los estudiantes que se involucran en la propuesta.

En la Tabla 2 se indican las propuestas recogidas de las Escuela 1. Se tuvo acceso a seis trabajos.

Tabla 2.
Proyectos desarrollados en la Escuela 1.

Propuesta	Descripción	Disciplinas	Tiempo	Edad
1	La propuesta se orienta a discutir un texto literario donde involucra nociones de diferentes sistemas de numeración. La integración de las prácticas del lenguaje y la matemática permite que los contenidos tratados desde ambas áreas sean enriquecidos y profundizados desde distintas miradas. En este nuevo formato se trabajará a partir de los contenidos mencionados en los diseños curriculares. Se fomentará el desarrollo de actividades grupales, favoreciendo el aprendizaje colectivo.	Matemática Práctica del Lenguaje	1 semana	12-13 años
2	La enseñanza de saberes coordinados posibilita a los estudiantes a avanzar hacia un aprendizaje global, integral de los temas, por ello, la articulación de las materias de Ciencias Naturales y Matemática en la enseñanza de contenidos sobre variedad de especies de seres vivos, ángulos y circunferencias, permite combinar los saberes adquiridos de las ciencias naturales, con las habilidades necesarias para representarlos en diferentes gráficos, cuyo dispositivo es aprendido en el área de la matemática, brindando a los alumnos una interpretación más integrada de los saberes adquiridos.	Matemática Biología	2 semanas	12-13 años

3	<p>En esta propuesta se procura implementar la técnica de batik utilizando pinturas, telas y agua, y los diseños se basan en trazado de figuras planas. A partir de un trozo de tela cuadrado trazamos pliegues paralelos que luego doblamos en forma de triángulo. Se continúa hasta que quede una sola forma triangular. Se interviene la pintura coloreando la forma. Una vez terminado abrimos la tela para comprobar el resultado. Otra posibilidad es amarrar desde el centro hacia los extremos en secciones que tengan la misma distancia para distribuir círculos en el espacio. Queda realizada de esta manera una composición armónica con triángulos o círculos por el espacio de la tela.</p>	Matemática Arte	1 semana	12-13 años
4	<p>En el marco de los nuevos formatos de enseñanza orientadas al trabajo colaborativo entre áreas de diversos saberes, nace como problemática dentro de ciencias sociales la implementación de una maqueta tridimensional del antiguo Egipto. En tal contexto, se hace hincapié en la fundación de las civilizaciones desde la cercanía y beneficios del agua. Por lo cual intercomunicamos la hidráulica, como aprovechamiento del agua, con los contenidos de ciencias naturales sobre la huella hídrica y contaminación. Por otro lado, se destaca la marcada relación con las matemáticas, abarcando así área de geometría y análisis de los cuerpos.</p> <p>Además, desde las áreas de lecto-escritura se avanza en el estudio de tipos de textuales, profundizando así conceptos como coherencia y cohesión.</p>	Matemática Ciencias Sociales Ciencias Naturales Prácticas del Lenguaje Inglés Artística	4 semanas	12-13 años

5	<p>En este contexto de nuevo formato de saberes coordinados hemos acordado desde el área de inglés y Matemática trabajar con situaciones problemáticas donde se reveen las cuatro operaciones básicas y se practique la escritura de cifras altas en Inglés. De esta manera los alumnos y docentes reflexionan problemas matemáticos simples de la vida cotidiana utilizando saberes previos en ambas áreas, teniendo la posibilidad de preguntar a ambas profesoras y de trabajar en ambas áreas. Desde el área de Inglés y Matemática se le propondrá a los alumnos resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana como: calcular la edad de una persona, hallar el resultado de una compra o venta, repartir. Desde matemática se practicará y revisará sistema de numeración y operaciones básicas. Desde inglés se practicarán y revisarán la escritura correcta y completa de números altos.</p>	Matemática Inglés	2 semanas	12-13 años
6	<p>En este nuevo formato de saberes coordinados para trabajar con los alumnos de primer año el siguiente proyecto se trabajará a partir de los siguientes temas del diseño curricular: procesos de nutrición, alimentación, nutrientes y dieta saludable. Partiendo de la premisa de la importancia del conocimiento de los temas mencionados se fomentará el desarrollo de actitudes positivas y críticas con respecto al cuidado de la salud en relación a la alimentación y la actividad física. Se tomará el tema de la nutrición y alimentación saludable como eje principal desde el área de Ciencias Naturales para trabajar en este proyecto en conjunto con las áreas de Matemática, Práctica del Lenguaje y Educación Física.</p>	Matemática Ciencias Naturales, Educación Física Prácticas del Lenguaje	4 semanas	12-13 años

	<p>Desde la materia Ciencias Naturales se trabajarán los alimentos y los nutrientes que estos contienen, cómo seleccionarlos adecuadamente a partir de conocer los requerimientos de nuestro cuerpo para una alimentación equilibrada y los riesgos que nos pueden causar una mala alimentación y el sedentarismo. Se partirá siempre desde la premisa de la importancia del conocimiento para poder seleccionar adecuadamente lo que comemos. A partir de ahí se realizarán encuestas a los alumnos de los otros cursos de la escuela para poder obtener datos acerca de lo que comen en los recreos de la escuela, el motivo de la elección y el conocimiento que tienen en relación a los alimentos saludables. El trabajo que se realizará en conjunto con la profesora de Matemática será obtener números, porcentajes y resultados de las encuestas para poder analizarlos al finalizar el trabajo de investigación. Se realizarán afiches de los resultados que serán expuestos al resto de la comunidad educativa así como también diferentes gráficos acerca de las dietas equilibradas, porciones y requerimientos como pueden ser la pirámide u óvalo nutricional, plato nutricional, etc.</p> <p>Desde el área de Práctica del Lenguaje la profesora trabajará los diferentes problemas alimenticios con ayuda de gente que dará una charla informativa.</p> <p>Desde el área de Educación Física, el profesor trabajará los requerimientos nutricionales en función de la actividad física que se realice.</p>			
--	---	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos proporcionados por la Escuela 1.

En la Tabla 3 se describen las propuestas recogidas de las Escuela 2. Se tuvo acceso a tres trabajos.

Tabla 3.

Proyectos desarrollados en la Escuela 2				
Propuesta	Descripción	Disciplinas	Tiempo	Edad
1	En este proyecto se propone una mirada interdisciplinaria de la materia y sus propiedades extensivas e intensivas. En particular, desde el área de Ciencias Naturales se define el concepto de materia y sistema material y se trabaja con las distintas propiedades tanto en forma teórica como experimental. Mientras que desde el área de Matemática son profundizadas las propiedades cuantificables a través del trabajo con la medida, partiendo de situaciones que promuevan la diferenciación entre magnitudes y la elección de unidades adecuadas para medir.	Ciencias Naturales Matemática Informática	3 semanas	12 - 13 años

La propuesta didáctica consta de una serie de actividades que será trabajada por los grupos de alumnos en cada una de las áreas. Se utilizarán los datos experimentales registrados en ciencias naturales como insumo para la resolución de distintas problemáticas en ambas áreas. A través de las actividades propuestas se promoverá la resolución de problemas favoreciendo distintas prácticas del quehacer en Ciencias Naturales y Matemática donde es posible: experimentar, formular hipótesis, estimar, analizar la información, argumentar y validar. En ambas áreas se propondrá brindar espacios mediados por el docente, desde donde se favorezca: la circulación de la palabra, la explicitación de los procedimientos utilizados, la enunciación de conclusiones a las que se van arribando, como también los argumentos que validen esas producciones. Se prestará especial atención a la socialización de los conocimientos adquiridos.

Se introducirá el tema a trabajar desde la presentación de problemas que muestren la necesidad de unidades para medir magnitudes. Se trabajará sobre las distintas magnitudes, sus unidades y sus respectivos pasajes de las mismas. Se presentarán situaciones desde las Ciencias Naturales, para poder realizar los pasajes de unidades correspondientes necesarios, utilizando la matemática como herramienta

2	Este proyecto nos brinda la posibilidad de trabajar desde áreas complementarias que permiten abordar una temática como el clima coordinando contenidos de segundo año. Se trabaja en Matemática la elaboración de los climogramas y la parte relacionada a los cálculos que permitan establecer datos específicos al estudio de los mismos, en tanto que en Geografía se trabaja la interpretación de estos gráficos y los resultados obtenidos. De esta manera, los estudiantes pueden determinar el clima de diferentes países de América.	Geografía Matemática	2 semanas	1 3 - 1 4 años
---	--	-------------------------	--------------	-------------------

3	<p>Se trabajan en conjunto contenidos por medio de un práctico integrador entre ambas materias. La idea general es que los alumnos trabajen las ecuaciones en un contexto, ya que resuelven las mismas en Matemática de manera óptima y cuando se les presenta una ecuación para resolver una situación en particular, como por ejemplo en las leyes de los gases, no pueden resolverla satisfactoriamente.</p> <p>Para llevar a cabo este proyecto se elaboró un trabajo práctico en conjunto de manera tal que los alumnos reconozcan que para poder dar respuesta a situaciones relacionadas con las leyes de los gases, hay que resolver una ecuación. Se trabaja en paralelo en ambas materias y para finalizar se evalúan diferentes situaciones en forma grupal. Los grupos fueron armados por los profesores de acuerdo al rendimiento académico de los alumnos.</p>	Físico - Química Matemática	2 semanas	13 - 14 años
---	--	-----------------------------------	--------------	-----------------

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos proporcionados por la Escuela 2.

En la Tabla 4 se describen las propuestas recogidas de las Escuela 3. Se tuvo acceso a un trabajo.

Tabla 4.
Proyectos desarrollados en la Escuela 2

Propuesta	Descripción	Disciplinas	Tiempo	Edad
1	Alimentación saludable. Se propone un trabajo conjunto entre las diferentes materias del año escolar para el estudio de diferentes tipos de alimentación, las enfermedades y la elaboración de alimentos saludables. La temática a abordar tiene origen en la materia Ciencias Naturales y en función de las nociones que se proponen estudiar en cada materia para primer año, se aborda la temática.	Matemática, Práctica del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Construcción de la Ciudadanía, Inglés, Artística.	24 semanas	12-13 años

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos proporcionados por la Escuela 3.

Las propuestas que se describen en la Tabla 2, Tabla 3 y Tabla 4 involucran la matemática con diversas disciplinas. En la institución estas propuestas son denominadas proyectos y ponen en evidencia uno de los aspectos relevante que deben compartir las y los profesores al momento de gestionar un trabajo de este tipo, que es el trabajo colaborativo y cooperativo, siendo que por ejemplo las y los profesores consensuan su función en los proyectos y los aspectos a evaluar. Esto se pone de manifiesto en la descripción del Proyecto 3 correspondiente a la Escuela 2; en la descripción del proyecto las y los docentes indican: “Para llevar a cabo este proyecto se elaboró un trabajo práctico en conjunto de manera tal que los alumnos reconozcan que para poder dar respuesta a situaciones relacionadas con las leyes de los gases, hay que resolver una ecuación. Se trabaja en paralelo en ambas materias y para finalizar se evalúan diferentes situaciones en forma grupal.”

Algunos de los acuerdos entre los profesores se basan en qué nociones del diseño curricular estudiar en función de las temáticas establecidas. Por ejemplo en el Proyecto 6 correspondiente a la Escuela 1, las y los profesores indican: “se trabajará a partir de los siguientes temas del diseño curricular: procesos de nutrición, alimentación, nutrientes y dieta saludable (...) con la profesora de Matemática será obtener números, porcentajes y resultados de las encuestas para poder analizarlos al finalizar el trabajo de investigación.”. Así también en el Proyecto 1 correspondiente

a la Escuela 1, las y los profesores indican: “En este nuevo formato se trabajará a partir de los contenidos mencionados en los diseños curriculares. Se fomentará el desarrollo de actividades grupales, favoreciendo el aprendizaje colectivo.” En estas descripciones se pone de manifiesto las condiciones a las que se enfrentan las y los profesores para el desarrollo de estudios interdisciplinarios. Deben ajustar las propuestas a los diseños curriculares de cada materia, para cada año escolar. Los profesores procuran establecer temáticas en las que emerjan nociones de las diferentes materias que componen al diseño curricular. Esto se distancia en abordar problemáticas con sentido, donde el saber de las diferentes disciplinas interaccionen y resulten funcional para estudiarlas.

En otro estudio desarrollado con los profesores de la Escuela 3, se entrevistó a tres profesoras que participaron de la gestión de la propuesta. En esta entrevista se destaca la poca visibilidad de la utilidad matemática para el estudio. La matemática es reducida a un coto numérico, donde solo se calculan proporciones, se interpretan proporciones en diferentes etiquetas de productos, o se presentan porcentajes. En la indagación realizada la matemática no es presentada como un saber útil para atender a problemáticas, sino una herramienta para poder sintetizar información (Autor, 2021).

La formación de profesoras y profesores en matemática en la universidad

En este apartado se caracteriza la formación de profesoras y profesores en matemática de una universidad argentina. Esta institución se encuentra en la misma ciudad a la que pertenecen las escuelas que posibilitaron obtener los trabajos interdisciplinarios que se describieron en la sección anterior. La formación del profesorado en matemática, se analiza en relación a las nuevas propuestas ministeriales para la educación secundaria argentina.

El plan de estudio de la carrera de profesor/a en matemática que se analiza tiene una duración de 4 años y requiere de la aprobación de 26 materias: 14 materias corresponden a la formación disciplinar en Matemática, 8 materias a la formación didáctica, psicológica y epistemológica, 2 materias a la práctica profesional y 2 materias a idioma extranjero. Las materias que conforman la formación disciplinar actualmente son: Álgebra I, Álgebra II, Álgebra III, Álgebra Lineal, Análisis Matemático I, Análisis Matemático II, Análisis Matemático III, Complementos de Análisis, Matemática Discreta, Topología I, Ecuaciones Diferenciales I, Geometría con regla y compás, Probabilidades y Estadística, Elementos de Lógica y Teoría de Conjuntos. En estas materias, en la descripción de nociones mínimas que se proponen estudiar se indican nociones exclusivamente matemáticas (Anexo 1), y queda al interior de cada curso si se propone o no el estudio de situaciones en las que se involucren otras disciplinas. En lo que concierne a la formación disciplinar, esta no colaboraría para formar profesores y profesoras en el diseño de estudios interdisciplinarios, siendo que las problemáticas matemáticas se abordan en el interior de la misma.

Desde la formación didáctica que se establece en la carrera, y de la que la investigadora participa como docente, se propone el estudio de enfoques en Educación Matemática (Autor, 2018; Autor y Otro, 2016a, 2016b, 2017, 2019) que resultarían compatibles con las nuevas propuestas ministeriales para la escuela secundaria argentina. En particular, se propone el estudio de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) (Chevallard 1999, 2013, 2017), la que sostiene un cambio en la concepción de la enseñanza y en particular de la matemática. Esta teoría resulta ser compatible con el estudio interdisciplinar que se propone para la escuela secundaria, siendo que evitar el estudio aislado de saberes es el eje central de ambos enfoques. En la perspectiva de la TAD, la actividad matemática escolar es más que resolver problemas: se trata de formular y responder preguntas, buscar en diferentes fuentes, desarrollar diferentes técnicas, realizar conjeturas, validar soluciones, interactuar con otros miembros de la comunidad de estudio, cotejar resultados, técnicas, validaciones, etc.

El plan de renovación de la escuela secundaria argentina adopta un paradigma pedagógico, que presupone una forma de interpretar la educación escolar globalmente, la que considerada y responde a determinados fenómenos que afectan al proceso de estudio escolar en su conjunto. Esta propuesta no es suficiente para atender la problemática de aprendizaje de la matemática. Se requiere de un paradigma didáctico, el cual depende de una disciplina escolar concreta y de una manera de organizar su proceso de estudio. En el caso particular de la matemática Gascón y Nicolás (2020) lo denominan paradigma didáctico - matemático. Este paradigma asume una forma específica de interpretar la educación matemática, responde a fenómenos disciplinares y propone fines y medios operativos.

La TAD expone la necesidad de introducir en los sistemas de enseñanza procesos de estudio funcionales, donde los saberes no constituyan monumentos que las y los profesores enseñan a las y los estudiantes, sino herramientas útiles para estudiar y resolver problemáticas. Desde la TAD se procura que se formulen preguntas en sentido fuerte, es decir que no solo demanden información como respuesta, sino del estudio de herramientas útiles para abordarlas y generar nuevas preguntas. Esta propuesta se materializa en dispositivos didácticos que se denominan Recorridos de Estudio e Investigación (REI). Llevar adelante una enseñanza por REI, requiere incorporar un conjunto de gestos didácticos, que implican modificaciones con respecto a la enseñanza tradicional: tiene como objetivo educativo crear nuevas posturas hacia el aprendizaje caracterizadas por la actitud de problematización, asociada al carácter herbartiano, procognitivo y exotérico (Chevallard, 2013). Esto es, herbartiano en el sentido de que la esencia del aprendizaje es la actitud receptiva hacia la formulación de preguntas y problemas sin resolver; procognitivo en el sentido de considerar que el conocimiento está por descubrirse y no a la revisión del conocimiento ya descubierto; exotérico en el sentido de inmerso en el estudio porque siempre hay lugar para nuevos conocimientos sobre una disciplina; y finalmente la actitud de problematización se caracteriza por formular preguntas, tal que algunas se conviertan en problemas para al menos algunas personas.

La enseñanza por REI genera cambios en cuanto a la relación entre la o el profesor, las y los alumnos y el saber. Esto implica cambios de los tiempos didácticos (cronogénesis), la forma en que se organiza el estudio (mesogénesis) y el lugar que ocupan las y los actores del sistema didáctico en la clase (topogénesis). Una enseñanza por REI presupone el estudio de preguntas que son acordadas por las y los integrantes de la comunidad de estudio. Esto demanda repartir responsabilidades y asignar tareas individuales, para luego retornar el proceso grupal de elaboración de respuestas. Las nociones encontradas o reencontradas para elaborar la o las respuestas, serán estudiadas con cierto nivel de profundidad atendiendo a su pertinencia. También es posible que surjan nuevas preguntas, que la comunidad de estudio decidirá cuándo y cómo va a responder. Por lo que, la responsabilidad del estudio no recae en el individuo, sino en la comunidad productora, que sostiene y valida las respuestas que genera colectivamente. En esta propuesta, el o la profesor/a tiene que desplazarse del papel de protagonista principal al igual que en el enfoque que se proyecta para la escuela secundaria. El o la profesor/a se aleja del transmisor de contenidos, del ejecutor de lo que dicen otros o del experto en técnicas de enseñanza. Se trata de un o una director/a del proceso de estudio y de investigación, capaz de incidir oportuna y eficazmente para hacer evolucionar el estudio. Es necesario que las ayudas del profesorado se orienten a que la comunidad logre problematizar la situación de estudio y que el sentido de la misma no se pierda.

En el profesorado en matemática que se involucró en esta investigación, las y los estudiantes tienen oportunidad de vivenciar experiencias que son compatibles con la pedagogía que demanda la propuesta ministerial vigente. Esto constituye un primer acercamiento, pero no es suficiente porque la formación de las y los estudiantes de profesorado es monodisciplinar. Este tipo de formación incide directamente en sus posibilidades de desarrollo de actividades interdisciplinarias. Se requiere que las y los estudiantes de profesorado experimenten un genuino estudio interdisciplinar durante la formación, para que estos participen de procesos de formación con características similares a las que se pretende que enseñen.

Conclusiones

El plan de renovación de la educación secundaria argentina implica generar prácticas orientadas a mejorar el sistema de enseñanza actual. Los documentos curriculares asignan la puesta en marcha del proyecto ministerial a las y los directores y a las y los docentes (Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, 2017). De esta manera, surge la necesidad de un trabajo interdisciplinario y múltiple entre los actores del sistema educativo donde cada uno aporte miradas, experiencias y conocimientos de saberes superadores de la escuela tradicional.

Las nuevas propuestas ministeriales demandan cambios en la formación de las y los estudiantes de profesorado y de las y los profesores en ejercicio. En particular, desde del profesorado en matemática universitario que se involucró en esta investigación, se propone ingresar a las y los estudiantes a un paradigma didáctico

que los acerca a la pedagogía que demanda las nuevas propuestas ministeriales. Sin embargo, esto no es suficiente, siendo que la formación de las y los estudiantes de profesorado es monodisciplinar, y esto incide directamente en sus posibilidades de desarrollo de actividades interdisciplinarias. La nueva propuesta ministerial interpela esencialmente por un trabajo colaborativo y cooperativo entre las y los profesores que también son formados de manera monodisciplinar. Es necesario que desde la formación se favorezca vivir experiencias en las que se formulen propuestas en las que interactúen estudiantes de diferentes profesorados, en el estudio de problemáticas que favorezcan al estudio interdisciplinar y no condicionadas al estudio de saberes pre-establecidos en el diseño curricular de las instituciones. En particular, esta restricción se puso en evidencia en las propuestas de aula a las que se pudo acceder de tres instituciones de educación secundaria.

La universidad argentina al que pertenece el profesorado de matemática que se analiza en este trabajo, es propicia para facilitar la interacción de las y los estudiantes de diferentes profesorados, siendo que la oferta académica en formación docente para la enseñanza secundaria incluye a los profesorados de: matemática, física, informática, geografía, historia y teatro. Es necesario la creación de espacios donde las y los estudiantes de diferentes profesorados puedan interactuar en el desarrollo de trabajos interdisciplinarios. Las y los estudiantes de profesorado en matemática requieren ser dotados de herramientas que permitan trascender las prácticas tradicionales. Esto nos sumerge en la necesidad de cambiar las formas de pensar y proceder en la clase, buscando involucrar a las y los estudiantes en una educación diferente, útil y funcional al ciudadano del siglo XXI (Chevallard, 2017, Pochulu, 2018). Los problemas que se plantean en la sociedad actual requieren de la integración de saberes provenientes de distintas disciplinas, para ser analizados y sintetizados en un saber integrado que posibilite crear productos, plantear interrogantes y construir diferentes soluciones. A lo largo de la historia existió una estrecha interrelación entre la matemática y las demás disciplinas, las que requieren ser retomadas en las clases actuales a través de la interdisciplinariedad y la modelización como estrategia pedagógica (Chevallard, 2017; Pochulu, 2018).

Notas

1 Doctora en Ciencias de la Educación por la UNC en Argentina. Licenciada en Educación Matemática y Profesora en Matemática y Física por la UNCPBA. Investigadora Adjunta del CONICET. Investigadora del NIECyT. Profesora Adjunta de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNCPBA, Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Referencias bibliográficas

- D'Amore, B., Godino, J. & Fandiño, M. (2008). Competencias y matemáticas. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 19/2, 221-266.
- Chevallard, Y. (2013) Enseñar Matemáticas en la Sociedad de Mañana: Alegato a favor de un

contraparadigma emergente. REDIMAT, 2(2), 161-182. Recuperado de: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/redimat/article/view/631/pdf>

Chevallard, Y. (2017). ¿Por qué enseñar matemáticas en secundaria? Una pregunta vital para los tiempos que se avecinan. La Gaceta de la RSME, 20 (1), 159–169. Recuperado de: <https://gaceta.rsme.es/abrir.php?id=1378>

Corica, A. (2018). Análisis de la gestión de un dispositivo didáctico formulado en el marco de la TAD. Revista Eletrônica de Educação Matemática, 13(2), 54-71.

Corica, A. (2021). ABP en la escuela secundaria argentina: la experiencia de profesores en servicio. Revista Educación. 45(1), 1- 16.

Corica, A. & Otero, M. (2016a). Diseño e Implementación de un Curso para la Formación de Profesores en Matemática: una Propuesta desde la TAD. BOLEMA. 30(55), 763-785.

Corica, A. & Otero, M. (2016b). Estudio de dispositivos didácticos propuestos por futuros profesores de Matemática: un análisis desde la TAD. Perspectiva Educacional. 55(2), 21-37.

Corica, A. & Otero, M. (2017). Análisis de un dispositivo didáctico propuesto por futuros profesores de matemática formados en la TAD. Avances de Investigación en Matemática Educativa, 12, 79-95.

Corica, A. & Otero, M. (2019). Análisis de la gestión de un dispositivo didáctico por un estudiante de profesorado en matemática. BOLEMA, 33(63), 226-247.

Dirección de educación secundaria de la provincia de buenos aires. (2017). Saberes coordinados y aprendizaje basado en proyectos: hacia una enseñanza compartida para lograr aprendizajes integrados. Documentos de actualización curricular. Buenos Aires: Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <https://bit.ly/30KNfzH>

Gascon, J., Nicolás, P. (2020). Paradigmas didácticos y reforma curricular: el caso de la Teoría Antropológica de lo Didáctico. Educação Matemática Pesquisa, 22(4), 423 – 437. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/50025>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México D.F, México: Editorial Mc Graw Hill.

Ministerio de Educación de la Nación (2017). Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA). Anexo Resolución CFE Nro 330/17. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_330-17.pdf

Pochulu, M. (2018). La modelización en Matemática: marco de referencia y aplicaciones. Villa María: GIDED

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. (2018). Marco Nacional para la Mejora del Aprendizaje en Matemática. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Vergara, J. (2016). Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso. Madrid, España: Biblioteca Innovación Educativa, Ediciones SM.

Anexo 1

Álgebra I

Duración: Cuatrimestral. Teoría: 3 hs., Práctica: 4 hs.

Dictado: Primer año / Primer cuatrimestre.

Contenidos mínimos: Números naturales. Inducción. Combinatoria. Polinomios. Números complejos. Vectores en el plano y el espacio. Ángulo entre vectores, distancia, norma, desigualdad de Cauchy-Sch-wartz. Producto escalar, vectorial y mixto. Ecuación de la recta y del plano. Cónicas y cuádricas. Sistemas de ecuaciones lineales. Matrices. Determinantes. Regla de Cramer. Métodos de escalonamiento (pivote, triangulación, Gauss, factorización LU).

Análisis Matemático I

Duración: Cuatrimestral. Teoría: 3 hs., Práctica: 4 hs.

Dictado: Primer año / Primer cuatrimestre.

Contenidos mínimos: Funciones en \mathbb{R} . Sucesiones. Límite, continuidad y derivada en \mathbb{R} . Aproximaciones de números reales. Teoremas del Valor Medio. Desarrollo en serie de potencias (Taylor); convergencia. Máximos y mínimos. Integral definida e indefinida. Técnicas de integración. Aplicaciones geométricas y físicas (áreas, volúmenes, longitud de curvas).

Matemática Discreta

Duración: Cuatrimestral. Teoría: 3 hs., Práctica: 3 hs.

Dictado: Primer año / Segundo cuatrimestre.

Contenidos mínimos: Lógica proposicional. Conjuntos. Relaciones. Números enteros. Funciones parte entera. Técnicas de suma. Congruencia. Introducción a las estructuras algebraicas: monoide, semigrupo, grupo, cuerpos finitos, álgebras. Algebra libre. Morfismos. Álgebras de Boole. Elementos de estimación asintótica, complejidad. Sucesiones recurrentes. Funciones generadoras.

Álgebra Lineal

Duración: Cuatrimestral. Teoría: 3 hs., Práctica: 4 hs.

Dictado: Primer año / Segundo cuatrimestre.

Contenidos mínimos: Espacios vectoriales: grupos y cuerpos. Independencia lineal. Transformaciones lineales. Autovalores y autovectores. Espacios propios y diagonalización. Espacios con producto interno. Bases ortogonales y ortonormales (Gram-Schmidt). Proyección ortogonal. Cuadrados mínimos. Transformaciones ortogonales: rotaciones y reflexiones. Formas bilineales y cuadráticas; diagonalización. Ley de inercia. Clasificación afín y euclídea de funciones cuadráticas.

Análisis Matemático II

Duración: Cuatrimestral. Teoría: 3 hs., Práctica: 4 hs.

Dictado: Segundo año / Primer cuatrimestre.

Contenidos mínimos: Funciones de varias variables reales; derivación y continuidad. Curvas y superficies de nivel. Derivada parcial y direccional. Fórmula de Taylor para campos

escalares. Máximos y mínimos. Extremos condicionados. Integrales múltiples. Funciones vectoriales. Curvatura. Integrales de línea y de superficie. Gradiente, Divergencia, Rotor y Flujo. Coordenadas esféricas y cilíndricas. Teoremas de Stokes y de Green. Introducción a las ecuaciones diferenciales ordinarias de primer y segundo orden.

Elementos de Lógica y Teoría de Conjuntos

Duración: Cuatrimestral. Teoría: 3 hs., Práctica: 3 hs.

Dictado: Segundo año / Primer cuatrimestre.

Contenidos mínimos: Lenguajes proposicionales. Tablas de verdad. Valuaciones. Consecuencia semántica. Formas normales. Lógica de predicados. Estructuras de 1er. Orden. Axiomas de la teoría de conjuntos. Álgebra de conjuntos. Álgebras de Boole. Relaciones y funciones. Conjuntos numéricos. Sistemas de Peano. Teorema de recursión. Cardinales. Conjuntos contables. Aritmética cardinal. Axioma de elección y equivalencias.

Complementos de Análisis

Duración: Cuatrimestral. Teoría: 3 hs., Práctica: 3 hs.

Dictado: Segundo año / Primer cuatrimestre.

Contenidos mínimos: Funciones trigonométricas: identidades, propiedades analíticas y geométricas. Teorema de Bolzano-Weierstrass. Teoremas de continuidad y derivada en \mathbb{R} . Sucesiones de Cauchy. El número e ; función exponencial y logaritmo. Criterios de convergencia de series numéricas. Sucesiones y series de funciones. Lema de Abel. Series de potencias. Teoremas de aproximación. Integrales impropias.

Álgebra II

Duración: Cuatrimestral. Teoría: 3 hs., Práctica: 3 hs.

Dictado: Segundo año / Segundo cuatrimestre.

Contenidos mínimos: Transformaciones afines, movimientos, semejanzas. Diagonalización de matrices. Polinomio minimal y característico. Triangulación de matrices y forma normal de Jordan. Endomorfismos; subespacios invariantes. Descomposición primaria. Formas canónicas. Forma de Schmidt. Espacios con producto interno. Formas hermitianas; operadores positivos, adjuntos, autoadjuntos, unitarios; aplicaciones. Teorema espectral para operadores normales. Aplicaciones varias: sucesiones recurrentes, ecuaciones en diferencias, etc.

Probabilidades y Estadística

Duración: Cuatrimestral. Teoría: 4 hs., Práctica: 6 hs.

Dictado: Segundo año / Segundo cuatrimestre.

Contenidos mínimos: Estadística. Introducción. Indicadores de posición y de dispersión. Introducción a las probabilidades. Variables aleatorias finitas y numerables. Funciones generatrices. Extensión de los axiomas. Algunas leyes continuas. Nociones de estimación, test y decisiones estadísticas.

Muestreo. Vectores aleatorios. Nociones sobre procesos de Markov.

Geometría con regla y compás

Duración: Cuatrimestral. Teoría: 3 hs., Práctica: 3 hs.

Dictado: Segundo año / Segundo cuatrimestre.

Contenidos mínimos: Geometría. Polígonos. Polígonos convexos y cóncavos. La suma de los ángulos interiores de un polígono. Polígonos regulares. La circunferencia y sus elementos. Tangentes, arco capaz y potencia. Teorema del seno. Construcciones con regla y compás. Polígonos regulares construibles con regla y compás. Geometría reticular. La fórmula de Pick para áreas. Polígonos regulares en el retículo. Los teoremas de Blichfeldt y de Minkowsky. Las transformaciones rígidas del plano con números complejos. Aplicaciones a la resolución de problemas geométricos en el plano.

Análisis Matemático III

Duración: Cuatrimestral. Teoría: 3 hs., Práctica: 4 hs.

Dictado: Tercer año / Primer cuatrimestre.

Contenidos mínimos: Números complejos. Funciones analíticas. Integrales de contorno. Teorema de Cauchy-Goursat. Fórmula integral de Cauchy. Series de potencias, de Laurent y de Taylor. Funciones holomorfas. Teorema de los residuos. Ceros y polos. Integrales impropias. Transformaciones conformes y de Laplace. Series de Fourier, transformada de Fourier, identidad de Parseval.

Álgebra III

Duración: Cuatrimestral. Teoría: 3 hs. Práctica: 3 hs.

Dictado: Tercer año / Segundo cuatrimestre.

Contenidos mínimos: Operaciones binarias internas. Grupos: propiedades y ejemplos. Subgrupos. Grupos cíclicos. Teoremas de Lagrange, Euler, Fermat. Homomorfismos de grupos; núcleo e imagen. Subgrupos normales. Grupo cociente. Teoremas de isomorfismo. Grupo de permutaciones. Teorema de Cayley. Productos directos. Subgrupos de Sylow. Teorema de estructura para grupos abelianos finitamente generados. Anillos. Subanillos. Ideales. Morfismos. Anillos cocientes. Dominios. Anillos de división. Dominios euclidianos, de factorización única y principales. Característica de un anillo. Cuerpos. Cuerpo de fracciones de un dominio de integridad. Factorización de polinomios sobre un cuerpo. Extensiones de cuerpos; extensiones algebraicas y trascendentes. Números algebraicos.

Ecuaciones Diferenciales I

Duración: Cuatrimestral. Teoría: 3 hs., Práctica: 3 hs.

Dictado: Cuarto año / Primer cuatrimestre.

Contenidos mínimos: Ecuaciones de primer orden. Ecuaciones lineales de primer orden. Ecuaciones de variables separables. Ecuaciones exactas. Ecuaciones homogéneas. Teoremas de existencia y unicidad. Ecuaciones lineales de segundo orden. Ecuación homogénea con coeficientes constantes. El problema de la inhomogeneidad. Soluciones de ecuaciones lineales de segundo orden con series de potencias. Aplicaciones.

Topología I

Duración: Cuatrimestral. Teoría: 3 hs., Práctica: 3 hs.

Dictado: Cuarto año / Segundo cuatrimestre.

Contenidos mínimos: Espacios métricos. Sucesiones en espacios métricos. Espacios métricos completos y compactos. Homeomorfismos. Contracciones. Teorema del Punto fijo. Completamiento de un espacio métrico. Sucesiones de funciones. Espacios de funciones. Teorema de Dini. Álgebra de funciones. Teorema de Ascoli. Diferenciación en \mathbb{R} . Jacobianos. Regla de la cadena. Teorema del Valor Medio. Derivadas de orden superior. Teorema de Taylor. Teorema de la función implícita. Teorema de la función abierta.

Reflexiones en torno a las relaciones entre la oralidad y la escritura en la enseñanza de inglés como lengua de comunicación internacional en Argentina

Reflections on the Links between Speaking and Writing Skills in the Teaching of English as a Language of International Communication in Argentina

Marcela Calvete¹

Adriana Livia Caamaño²

Resumen

En tanto las diversas conceptualizaciones acerca de la oralidad y la escritura tienen implicancias significativas en las prácticas de enseñanza de las lenguas, el análisis de las interrelaciones entre ambas resulta relevante. Por este motivo, nos proponemos examinar sus especificidades y problematizar los vínculos entre estas dos modalidades. Nos interesa explorar las propuestas pedagógicas para el desarrollo de destrezas de oralidad y escritura que ofrecen algunos de los libros de texto de mayor circulación destinados a la enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional en Argentina, las conceptualizaciones que subyacen a dichas prácticas y los vínculos que se establecen entre ellas.

Palabras Clave: oralidad; escritura; conceptualizaciones; enseñanza del inglés

Summary

Since the various conceptualizations about oral and written language have significant implications in language teaching practices, the analysis of the interrelationships between them becomes relevant. For this reason, we propose to examine their specificities and to problematize the links between these two modalities. We are interested in exploring the pedagogical proposals for the development of speaking and writing skills in some of the most widely used textbooks for the teaching of English as a language of international communication in Argentina, the conceptualizations

that underlie these practices and the links established between them.

Keywords: Speaking; Writing; Conceptualizations; English Teaching

Fecha de Recepción: 04/08/2021
Primera Evaluación: 05/10/2021
Segunda Evaluación: 22/10/2021
Fecha de Aceptación: 24/10/2021

Introducción

Las propuestas pedagógicas para la enseñanza tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera ponen de manifiesto distintas conceptualizaciones en torno a la oralidad y la escritura. Es entonces necesario problematizar las relaciones entre ellas, evitando la simplificación que supondría considerarlas en términos de oposición (Báez, 2000) para así abordar estas modalidades de lenguaje teniendo en cuenta sus especificidades (en cuanto a su organización y función) y reconociendo al mismo tiempo su estrecha e indisoluble relación.

El caso de las lenguas extranjeras demuestra claramente que la escritura no se desprende de la oralidad, que “hablar bien” no es una condición necesaria para desarrollar la lectura y la escritura (Ferreiro, 2007). Se trata de un contexto en el que los estudiantes comienzan a desarrollar ambas habilidades en paralelo; es decir, que se plantea “la construcción simultánea de la oralidad y la escritura” (Ferreiro 2002 p.12). En algunos casos, incluso, se trabaja exclusivamente sobre una de las dos modalidades: en los cursos de conversación para viajeros no se considera la escritura y en determinados cursos de lectura comprensiva para profesionales se deja de lado la oralidad.

El objetivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha ido variando a través de la historia reflejando de algún modo cuestiones lingüísticas, políticas, sociales y culturales. A finales del siglo XIX surgieron distintos métodos para la enseñanza de las lenguas extranjeras, cada uno de ellos ligado a una determinada concepción de lengua y a un abordaje distinto de las competencias lingüísticas. Hacia fines del siglo XX se subrayó la necesidad de trabajar sobre las cuatro habilidades comunicativas tanto en lengua madre como en lenguas extranjeras, a partir de la concepción de lengua como herramienta de comunicación (Camps, 2005). Se producen entonces interfaces que revelan la profunda interacción entre las habilidades de leer, escuchar, hablar y escribir.

Tal como lo señala Halliday (1985), la lengua escrita y la oral suelen cumplir distintas funciones en la sociedad y, como la escritura se asocia a usos más prestigiosos, a menudo los docentes consideran la lengua escrita como el medio de aprendizaje más “respetable”. Además, en tanto forma histórica de objetivación de la lengua, la escritura cumple una función metalingüística. Por lo tanto, cuando se trata de una lengua extranjera cuya modalidad oral no se domina, la escritura ofrece un modelo de lengua al cual recurrir. Esto explica el hecho de que el desarrollo de la oralidad quede muchas veces relegado en las aulas, donde el énfasis se centra en lo escrito.

En este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de las especificidades de la oralidad y la escritura para luego examinar el material destinado a la enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional en Argentina. Es nuestra intención

explorar en los libros de textos de mayor circulación, las propuestas de prácticas de oralidad y escritura, las conceptualizaciones que subyacen a tales prácticas y las interfaces entre ellas.

Acerca de las especificidades de la escritura y la oralidad

Antes de abocarnos al análisis de las relaciones entre la oralidad y la escritura en la enseñanza de lenguas extranjeras, nos parece pertinente examinar las especificidades de cada una de ellas. Por mucho tiempo se ha considerado a la lengua hablada como un código oral y a la lengua escrita como un código gráfico. Se suponía que ambas codificaban el mismo objeto: la lengua. Según Benveniste (en Ferreiro 2002), esta perspectiva consideraba a la lengua como un dato previo, presuntamente homogéneo y no sujeto a la influencia de los códigos.

Muy por lo contrario, la escritura no es un simple instrumento, desprovisto de existencia autónoma y encargado exclusivamente de hacer una transposición de la lengua sin ejercer ninguna influencia sobre ella. Aunque por mucho tiempo se la haya tratado como tal, no es, en palabras de Ferreiro “una imperfecta técnica de transcripción de sonidos en grafías” (2007b, p. 20). No se trata de un código como es el caso del Braille, Morse o el Alfabeto Fonético Internacional (IPA). Los códigos son el resultado de construcciones racionales, son utilizados por un número limitado de especialistas, no tienen ortografía y poseen correspondencias unívocas. Es decir, los códigos presentan relaciones estables entre un signo y su interpretación y por lo tanto no incluyen signos ambiguos que puedan ser interpretados de diferentes maneras en distintos momentos o situaciones. Además, la escritura no es una construcción individual sino colectiva. Se trata del resultado de siglos de desarrollo, y de múltiples y variados usuarios que han ido dejando sus huellas en las marcas gráficas. Es un producto histórico y por lo tanto carece de las características que tienen los códigos. La escritura tiene ortografía porque sus reglas de correspondencia no son unívocas, una letra puede corresponder a más de un sonido o un mismo sonido puede ser escrito de varias maneras. Es verdad que las escrituras de tipo alfabético tienden a representar diferencias sonoras entre los significantes pero las escrituras en su desarrollo histórico se convirtieron en sistemas mixtos que no reflejan exclusivamente las diferencias sonoras. Así, por ejemplo, los espacios que dejamos entre las palabras al escribir no representan ausencia de sonido, el uso de mayúsculas no indica ningún cambio sonoro sino que son indicadores semánticos en el caso de nombres propios o sintácticos en el caso del inicio de la oración. La puntuación forma también parte del sistema gráfico pero nada tiene que ver con los fonemas: el signo de exclamación, la coma, las comillas pueden apenas proveer equivalentes aproximativos de varios tipos de fenómenos orales. Como señala D. Olson (en Benveniste, 1998), no tenemos conciencia de las limitaciones de representación que tiene la escritura. Además, como

es utilizada por diferentes personas en el mundo ya no refleja adecuadamente la lengua oral y está más cerca de ciertas variedades lingüísticas que de otras. De todos modos, aunque ya no refleja la lengua oral de ningún grupo en particular, constituye un instrumento de comunicación y un elemento de identificación que señala lo que todos esos grupos de habla tienen en común.

Por otro lado, la noción de oralidad, a decir de Benveniste (1998), suele estar ligada a los aspectos negativos de la lengua. Se la relaciona con errores, inacabamientos, variedades de los barrios bajos, etcétera. Sin embargo, la oposición entre lo hablado y lo escrito va mucho más allá. Las producciones de lengua hablada son muy ocasionalmente productos terminados. En el uso conversacional, la lengua hablada deja ver las etapas de su confección. Se producen, por ejemplo, tanto apilamientos de elementos paradigmáticos como idas y vueltas sobre el eje de los sintagmas. Al hablar, se buscan las palabras y a menudo se enumeran varias que no permiten avanzar el discurso, sino que lo dejan en un mismo emplazamiento paradigmático, antes de encontrar la adecuada. Como en la oralidad no es posible borrar lo que se acaba de decir, se mantienen todos los ensayos léxicos. Inclusive, un interlocutor puede venir en auxilio de esta búsqueda. Otra característica muy notable es que mientras que en la escritura, los sintagmas están hechos para ser leídos del principio al fin, en la oralidad un hablante puede volver atrás sobre lo ya enunciado, ya sea con el objetivo de completarlo o modificarlo.

Benveniste (1998) menciona también la facilidad de la lengua hablada para introducir oraciones incisivas. Los hablantes pueden interrumpir el hilo sintáctico de su discurso, memorizar la parte ya expresada, colocar incisivas, y retomar el hilo. Las incisivas no son raras en las conversaciones y son muy frecuentes en los monólogos. El pensamiento procede por impulsos discontinuos, haciendo desfilar rápidamente varios tipos de respuestas. Los titubeos y las respuestas erróneas, lejos de ser residuos que habría que desechar, son las vías de acceso a estos funcionamientos. Estas tres características esenciales, acumulaciones paradigmáticas, idas y vueltas sobre el eje de los sintagmas e incisivas, son procedimientos ajenos a lo escrito. En lo escrito, por lo contrario, siempre se puede volver hacia atrás. Esto es imposible de hacer en el lenguaje hablado, excepto con un comentario metalingüístico: “me he expresado mal”, “no”, “quise decir”, etc. Sucede que lo escrito, tal como sostiene Lebrave (1983 en Teberosky y Tolchinsky, 1992), produce un objeto que no se encuentra en el tiempo sino con el espacio gráfico. Los textos escritos son el resultado de un proceso que involucra elecciones y sucesivas revisiones, pero que se materializa finalmente en un producto acabado.

Sin embargo, como señala Camps (2005), en una sociedad alfabetizada es difícil trazar una separación clara entre el lenguaje oral y el escrito. Los investigadores que han estudiado las culturas orales y las han comparado con las culturas que

poseen sistemas de escritura alfabética destacan que el uso de la escritura cambia totalmente las relaciones sociales y los usos culturales e incide también en las formas de pensamiento de sus miembros. Esto sucede no solamente con quienes saben leer, sino también con aquellos que apenas usan el lenguaje escrito o incluso con los analfabetos.

Las ocasiones de encontrar "actos orales elaborados" que no estén apoyados en escrituras se han vuelto bastante esporádicas hoy en día (Benveniste, 1998). Aunque se puede señalar que en la cotidianidad existen muchos escritos elaborados y pocos orales que lo sean, y que hay muchos orales espontáneos y pocos escritos que lo sean, esta distribución es una cuestión de hábitos sociales y es factible de cambios. Por ejemplo, los turnos de habla en televisión explotan formas muy convencionales de oralidad elaborada y, por otro lado, los intercambios a través de correo electrónico o WhatsApp están desarrollando una gran cantidad de escritos espontáneos. Por todo esto, no es posible entonces construir una oposición estable entre lo escrito y lo hablado.

La escritura y la oralidad en la clase de inglés

Tal como sucede en la enseñanza de la lengua materna, resulta clara en las clases de inglés la intención de articular los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos que habitualmente orientan las prácticas fuera de las instituciones educativas (Lerner, 2001). Por este motivo, se subraya el valor de la contextualización y la significatividad de las propuestas pedagógicas.

A fin de llevar adelante nuestra tarea, exploramos algunos libros de textos de Inglés que circulan para los distintos niveles de la enseñanza como *Speakout* (Latham-Koenig, C., Oxenden, C & Seligson, P., 2018; Clare, A & Wilson, J.J., 2016); *New English File* (Eales, F. & Oakes, S., 2015; Oxenden, C. Latham-Koenig, C., 2016); *Go Up* (Dunne, B. & Newton, R., 2019) y *Young Achievers* (Fash, S., 2016). Todos ellos ofrecen instancias de desarrollo de las cuatro macro-habilidades lingüísticas, a través de actividades en las que se transparenta su profunda interrelación. Los libros están organizados en unidades temáticas y a menudo, el punto de partida de cada unidad es la lectura de un texto escrito o la escucha de un texto oral, como disparador de actividades en las que los estudiantes se valen de la oralidad o la escritura para cumplir con un determinado propósito comunicativo. Es común que los textos propuestos para la lectura sean versiones escolarizadas de artículos periodísticos, sitios web, blogs, entrevistas, folletos, publicidades, biografías, e-mails, historietas, textos literarios, entre otros. Por otra parte, los textos orales son generalmente grabaciones auténticas o simuladas de conversaciones, audios de whatsApp, entrevistas, programas de radio de diferentes temáticas, canciones, podcasts, a través de las cuales los estudiantes son expuestos a diferentes registros

y variedades de la lengua en cuestión. Tanto para los textos escritos como para los orales, las actividades tienen propósitos variados que van desde el goce estético hasta la recolección de datos. Algunas actividades apuntan a una comprensión global mientras que otras aspiran a una comprensión más focalizada, reflejando así el diverso tipo de situaciones a las que los estudiantes deben enfrentarse en su vida cotidiana. A menudo estos textos introductorios escritos y/u orales funcionan como modelos que se convierten en objeto de reflexión metalingüística y estimulan la propia producción de los estudiantes.

La oralidad suele ocupar un lugar preponderante en la clase de lenguas extranjeras dado que no se trata de un desarrollo previo como es el caso de la lengua materna. Aunque por supuesto, los estudiantes, que ya han desarrollado la oralidad en la lengua madre, se valen de sus saberes previos para potenciar el nuevo aprendizaje. En cuanto a los géneros, se le asigna al diálogo un lugar de privilegio, puesto que el aula se convierte en el principal (sino único) lugar de intercambio. Los libros ofrecen modelos de diálogos más o menos formales, que suelen responder a variadas necesidades cotidianas de comunicación tales como pedir o dar información o instrucciones, aceptar o rechazar invitaciones, tomar parte en una entrevista laboral, etc.

Sin embargo, la práctica oral no se ve restringida a la conversación sino que también incluye géneros más complejos como el debate y la exposición entre otros géneros de textos institucionalizados, habituales en la práctica social (Navarro, 2016) y de indiscutible valor en el terreno académico y laboral. Una característica singular que presenta la práctica de la oralidad en la lengua extranjera es la conciencia fonológica, para lo cual se recurre al alfabeto fonético internacional que, como un verdadero código, propone una relación unívoca entre un símbolo y un sonido y que resulta muy valioso puesto que la lengua inglesa presenta sonidos que no existen en español y viceversa.

La enseñanza de lenguas extranjeras aborda también la escritura apoyándose en las necesidades del estudiante - escritor en la vida social. Los libros de textos promueven la escritura de géneros diversos tales como cartas, artículos periodísticos, biografías, correos electrónicos, reseñas, etc. en diversos soportes y con diferentes grados de complejidad según el nivel y la edad del alumnado.

Casi todos los libros de niveles iniciales proponen actividades o juegos que involucran deletreo de palabras. Como ya hemos expresado la escritura no es una técnica de transcripción de sonidos en grafías puesto que sus reglas de correspondencia no son unívocas. Además, aunque toda ortografía implica la estandarización de una lengua a partir de su estabilización gráfica, en inglés, a diferencia de la mayoría de las lenguas que recurren a una escritura alfabética, a menudo existen varias maneras de deletrear cada fonema, y la mayoría de las letras

también tienen múltiples pronunciaciones dependiendo de su posición en una palabra y el contexto. Esto significa que la ortografía del inglés presenta mayores desafíos que la del español, aún para los usuarios nativos. Por lo tanto estos ejercicios, mayormente de carácter lúdico, son utilizados tanto en la enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas como para los niños y niñas que se hallan en el proceso de aprender a escribir su propia lengua.

Por otra parte, y atendiendo a los nuevos modos de escritura propios de estos tiempos, y mediados por las nuevas tecnologías, se promueven las prácticas de trabajo colaborativas. La producción colaborativa ofrece la diversidad cognitiva y la multimodalidad que da lugar al surgimiento de lo colectivo, no como sumatoria de aportes individuales sino como producción comunitaria (Levy, 2004; Lion, 2006). Los estudiantes deben debatir para tomar decisiones consensuadas acerca de los múltiples problemas que plantea la escritura. Lerner (2001) señala que de esta manera los estudiantes se ven obligados a reflexionar grupalmente sobre cuestiones que pueden permanecer implícitas durante el proceso de escritura en soledad. Deben, por ejemplo, decidir los aspectos del tema que se incluirán, qué información es necesaria brindar a los lectores y qué aspectos pueden omitirse, cómo hacer para evitar ambigüedades o malentendidos, qué recursos se deben utilizar para producir determinados efectos en los destinatarios. Esta práctica lleva a explicar los niveles de organización del texto a partir de objetivos comunicativos, en lugar de hacerlo a partir de la sujeción a normas prescriptivas asociadas a la enseñanza de la lengua en la escuela (Pereyra, 2016).

La producción de textos de determinados géneros, implica sin dudas un conocimiento de los mismos a partir de la lectura y reflexión acerca de sus características sobresalientes, que por supuesto, al tratarse de construcciones sociales son de carácter dinámico. En la mayoría de los libros se hace referencia a un proceso que comienza con una reflexión sobre ejemplos que puedan servir de modelos, e incluye luego planificación, redacción de al menos un borrador, consultas a pares, docentes, diccionarios u otras fuentes, lecturas de revisión y reescritura, y un espacio de socialización. En estas revisiones, se consideran aspectos de ortografía y cuestiones que tienen que ver con la gramática y la textualidad. Como se puede apreciar, se contempla uno de los grandes quehaceres del escritor, a decir de Lerner (2001, p.97) “revisar una y otra vez”. Desde esta concepción, el escritor tiene derecho a borrar, tachar, hacer borradores, revisar, corregir, pedir ayuda, preguntar, consultar. De esta manera, se preserva en la escuela el sentido que la escritura tiene fuera de ella. Los textos escritos constituyen el resultado de un proceso que implica selecciones y repetidas lecturas y reescrituras.

Si bien algunas propuestas de los libros de textos tienen un verdadero propósito comunicativo como en el caso de la producción de un artículo para una publicación

escolar, o para compartir en un muro (digital o físico) o intercambiar información con otro estudiante, la mayoría de las propuestas intentan simular situaciones comunicativas. Para Pontecorvo (en Ferreiro, 2002, p.143) es fundamental que se tome conciencia de que la escritura debe ser significativa. La autora indica que existen buenas razones para escribir en la vida práctica y por lo tanto es muy importante definir un verdadero propósito comunicativo.

Reflexiones finales

Como ya lo hemos expresado en este trabajo la concepción de que la escritura es un código que representa la lengua oral ya ha sido superado. Pensar la escritura como un código unívoco significaría ignorar su complejidad y desconocer la cultura de lo escrito como fenómeno social. Por otro lado, mientras que los textos escritos son el resultado de un proceso que se materializa finalmente en un producto acabado, las producciones de lengua hablada son muy ocasionalmente productos terminados y dejan ver las etapas de su confección. Sin embargo, en una sociedad alfabetizada no es posible construir una oposición estable entre lo escrito y lo hablado puesto que es común la presencia de rasgos de la oralidad en algunos géneros escritos como un texto de whatsapp o características de las producciones escritas en algunos géneros orales como una exposición académica.

Sin lugar a dudas, las concepciones prevalentes sobre la oralidad y la escritura han influenciado la enseñanza de las mismas en las instituciones educativas tanto en la lengua materna como en el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Del análisis de los libros de texto de mayor circulación en las escuelas de nuestro país se observa que existen claras interfaces entre la oralidad y la escritura. Resulta inevitable reconocer la complejidad propia de cada una de estas modalidades del lenguaje, para luego reflexionar en cuanto a la interacción entre ambas. Queda claro además que los libros para la enseñanza del inglés tienen como propósito general, a decir de Lerner (2001), ofrecer condiciones didácticas que permitan poner en escena una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social de esas prácticas. Si bien se abordan saberes lingüísticos, estos siempre tienen una finalidad comunicativa y también se consideran los quehaceres propios del lector y del hablante y escritor fuera de la institución escolar.

Notas

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Profesora de Inglés. Especialista en Docencia Universitaria. Profesora Adjunta. Departamento de Lenguas Modernas.

² Universidad Nacional de Mar del Plata. Traductora Técnico - Científica y Literaria en inglés. Profesora adjunta Departamento de Lenguas Modernas.

Referencias Bibliográficas

- Báez, M. (2000). "Reflexión acerca de los rasgos lingüísticos de la interacción en la producción dialógica: perspectivas acerca del lenguaje oral". (Trabajo Inédito)
- Benveniste, C.B. (1998). *Estudios Lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- Camps, A. (2005). "Hablar en clase, aprender lengua". Barcelona, Graó.
- Dunne, B. & Newton, R. (2019). *Go Up 3*. Buenos Aires: Richmond/ Santillana.
- Clare, A & Wilson, J.J. (2016). *Speakout Intermediate*. Harlow: Pearson Education.
- Eales, F & Oakes, S. (2015). *Speakout Elementary*. Harlow: Pearson Education.
- Fash, S. (2016). *Young Achievers I*. Buenos Aires: Richmond/Santillana.
- Ferreiro, E. (comp). (2002) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Ferreiro, E. (2007). Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 1(1). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/v>
- Ferreiro, E. (2007b). Las inscripciones de la escritura. La Plata : Edulp. (Honoris causa). En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm_409/pm_409.pdf
- Latham-Koenig, C., Oxenden, C & Seligson, P. (2018) *New English File Elementary*. Oxford: OUP.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura económico.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C., Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud. Versión original: Lévy, P. (1990). *Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique*. París, Francia: La Découverte.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella. La Crujía Ediciones.
- Navarro, P. (2016). La enseñanza de la oralidad y de los géneros orales en el nivel secundario según los documentos oficiales. En Riestra, D. (Ed.), *Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura: La investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Viedma: Editorial UNRN.
- Oxenden, C. & Latham-Koenig, C.(2016). *New English File Intermediate*. Oxford: OUP.
- Pereyra, V. (2016). Capítulo 2. La lengua: ¿saber conceptual o saber de la praxis? En Riestra, Dora. (Ed.), *Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura: La investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Viedma: Editorial UNRN.

El patrimonio cultural en la enseñanza de la historia en educación superior

Cultural Heritage in the Teaching of History in Higher Education

María del Pilar Mesa Coronado¹

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos sobre cómo está presente y de qué forma se emplea el patrimonio cultural en la enseñanza de historia y didáctica de las ciencias sociales en educación superior. La metodología empleada ha sido cuantitativa con un método cuantitativo no experimental de carácter descriptivo. Los participantes en el estudio han sido veintiséis docentes de tres departamentos de la Universidad de Murcia y el instrumento de investigación utilizado fue un cuestionario. Por último y respecto a los resultados obtenidos, estos permiten concluir que el patrimonio cultural forma parte de la enseñanza de la historia en los estudios seleccionados. Está presente con bastante frecuencia en los contenidos, asociado generalmente a una metodología activa. El empleo del mismo depende en ciertas ocasiones de la vinculación de los docentes al ámbito profesional del patrimonio o a su formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Palabras clave: Educación Superior; patrimonio cultural; estrategias de aprendizaje; métodos de enseñanza; educación histórica

Summary

This research report presents results concerning the ways in which cultural heritage is present and is used in the teaching of history and social sciences in higher education. The methodology used was quantitative, with a descriptive non-experimental quantitative method. The participants in the study were 26 lecturers from three departments of the University of Murcia and the research instrument used was a questionnaire. Finally, with regard to the results obtained, it can be concluded that cultural heritage is part of the teaching of History in the selected studies. It is present quite frequently in the contents, generally associated with an active methodology. Its use sometimes depends on the lecturers' links to the professional field of heritage or

to their training in heritage education or heritage interpretation.

Keywords: Higher Education; Cultural Heritage; Learning Strategies; Teaching Methods; History Instruction

Fecha de Recepción: 21/09/2021
Primera Evaluación: 14/10/2021
Segunda Evaluación: 30/10/2021
Fecha de Aceptación: 12/11/2021

INTRODUCCIÓN

Hasta no hace mucho tiempo, en la educación formal la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural se ha basado en manuales y otros materiales didácticos que seguían el currículo establecido para cada asignatura y donde la interpretación del patrimonio estaba ligada a un modelo tradicional de la enseñanza en el que el rol del alumno era pasivo. Frente a dicho modelo, surgieron los métodos constructivistas donde se concede al alumno un papel más activo en su propia formación (Ávila y Rico, 2004).

Sin embargo, las investigaciones recientes sobre la percepción del patrimonio cultural como recurso didáctico en la enseñanza de la historia han permitido constatar que los estudiantes universitarios actuales apenas han tenido contacto con el patrimonio cultural durante sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato porque sus profesores lo empleaban en contadas ocasiones (Gómez et al., 2018). Pese a ello, los maestros y profesores de secundaria en formación inicial le conceden una gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia (Fontal et al., 2020; Miralles et al., 2017). En este sentido, se desconoce si su paso por la universidad para realizar alguno de los grados y/o posgrados con asignaturas relacionadas con la historia y la didáctica de las ciencias sociales ha favorecido este pensamiento, dando como resultado futuros docentes que ven el patrimonio cultural como un elemento esencial para el desarrollo del pensamiento histórico y como parte de una metodología más innovadora. Teniendo en cuenta todo lo anterior, la pregunta de investigación sería: ¿de qué manera está presente y se emplea el patrimonio cultural material en la enseñanza de la historia y la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito de la educación superior?

MARCO TEÓRICO

El patrimonio cultural y las metodologías activas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia

En las dos últimas décadas ha habido una preocupación por la metodología empleada en el aula para enseñar historia. Para Peck y Seixas (2008), citados por Gómez et al. (2014, p. 12), existen tres maneras de educar históricamente al alumnado: la narración de la construcción de la nación; el análisis de cuestiones contemporáneas desde el contexto histórico; y la comprensión de la historia como un método, como una forma de indagar desde dicha disciplina y aprender a pensar y a razonar a partir de la historia. Sin duda, la última es la más idónea para el desarrollo del pensamiento histórico.

El alumnado debe aprender las habilidades necesarias para interpretar el pasado, yendo más allá de la simple adquisición de contenidos conceptuales o

memorísticos. Las competencias históricas que hay que adquirir para aprender a pensar históricamente requieren experiencias en las que se interrogue el pasado, se examinen las fuentes para obtener evidencias, se relacione el pasado con el presente y se construyan narrativas históricas, utilizando para todo ello el método histórico. Se trata de enseñar historia de forma que los discentes desarrollen ciertas habilidades propias de los historiadores, entre las que destaca el trabajo con fuentes primarias y secundarias, para que puedan interpretar las épocas pretéritas y fomentar su pensamiento crítico (Molina y Fernández, 2017; Prieto et al., 2013).

Según Sáiz y Colomer (2014), citados por Molina y Fernández (2017, p. 214), el aprendizaje de la historia consiste en que el alumnado sea capaz de construir su propio conocimiento histórico y emplearlo para entender la sociedad en la que vive. En esto consiste el pensamiento histórico, que necesita que se forme al alumnado en contenidos conceptuales, pero también en los procedimentales, relacionados con el método de los historiadores. Aprender a pensar históricamente resulta de gran interés porque, como señaló Vilar (2005) citado por Bellati y Sabido (2020), nos sirve para entender el presente, cuestionarnos el pasado y proyectarnos hacia el futuro.

Así, para Gómez et al. (2014) existen determinados conceptos o habilidades esenciales para el desarrollo del pensamiento histórico:

la capacidad de plantear problemas históricos en base a su relevancia e impacto en las sociedades; la argumentación histórica y la correcta articulación del discurso a través del uso crítico de fuentes –lo que implica necesariamente el desarrollo de la causalidad–; y la conexión del pasado con el presente –conciencia histórica–. (p. 15)

Precisamente, el trabajo con fuentes primarias es el que evidencia más claramente la relación entre pensar históricamente y emplear un método. La reconstrucción histórica y la corroboración de las narrativas históricas requieren de un método preciso cuando se examinan las fuentes y evidencias del pasado con el que se deje a un lado la subjetividad que pueda afectar al historiador por el contexto social, cultural, económico o político en el que viva (Gómez et al., 2014).

Ahora bien, el aprendizaje del pensamiento histórico necesita de una metodología de enseñanza renovada. En este sentido, el Plan Bolonia de la Unión Europea presentó como uno de sus objetivos el fomento en la educación superior de un modelo educativo en el que el alumnado fuese el protagonista, autónomo y activo en un aprendizaje caracterizado por la cooperación y la responsabilidad. Así pues, el docente debe generar el aprendizaje a través de una programación basada en metodologías activas que favorezcan la reflexión y la obtención de nuevas ideas (Bellati y Sabido, 2020). Es imprescindible, según Fraile (2019), una formación continua para los docentes universitarios que implique unos conocimientos

generales de pedagogía y otros adaptados a las peculiaridades didácticas de cada disciplina, como es el caso de la enseñanza de la historia, porque es frecuente la existencia de profesores que dominan los conocimientos de su disciplina, pero no saben favorecer el aprendizaje de los mismos por parte del alumnado. De esta forma, se podrá pasar de un modelo didáctico tradicional muy presente todavía en la educación superior a otro basado en la investigación.

Miralles et al. (2017) vinculan el pensamiento histórico y el uso del patrimonio a una metodología activa que deje atrás la lección magistral o la exposición y adopte los métodos de indagación basados en la resolución de problemas, así como otros métodos activos de enseñanza como la simulación histórica, el debate sobre situaciones reales, los estudios de caso, el estudio de la realidad y los fenómenos sociales o el aprendizaje basado en proyectos, entre otros.

De la misma forma, a la hora de evaluar la adquisición de conocimientos el profesor ha de tener en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, elaborando sistemas de evaluación que no estén basados únicamente en la memorización de datos y su reproducción en un examen, pues en estos casos se aleja de la necesaria renovación metodológica (Prieto et al., 2013).

Si lo que se pretende es promover una enseñanza de la historia como disciplina científica, resulta imprescindible el trabajo con fuentes primarias, por lo que se hace evidente el necesario reconocimiento al patrimonio como conjunto de este tipo de fuentes. Los elementos patrimoniales son el punto de partida del conocimiento histórico y del desarrollo de los contenidos procedimentales, aunque también son importantes para los conceptuales y actitudinales. Y si hablamos de potenciar los contenidos procedimentales es imprescindible que el alumnado conozca el patrimonio de su entorno geográfico y cultural (Hernández, 2003).

Ahora bien, el trabajo con fuentes primarias y secundarias requiere una metodología de indagación e investigación en la que el alumnado asume el papel del historiador y el docente guía la investigación de aquel (Prieto et al., 2013). Además, dicho modelo genera un aprendizaje significativo, funcional e integral a partir de la resolución de problemas vinculados a las inquietudes de los discentes mediante el contacto directo con los bienes patrimoniales de forma presencial o virtual –a través de reconstrucciones y recreaciones de realidad virtual o aumentada–, pero contextualizados temporal, espacial, funcional y socialmente (Cuenca, 2014; Estepa, 2001; Estepa y Cuenca, 2006). Son, por tanto, estrategias como las siguientes: el empleo de información oral y audiovisual; la observación y manejo de recursos arqueológicos, documentales, etnológicos, naturales y tecnológicos; los trabajos de campo; los juegos de rol; las simulaciones; y, sobre todo –como decíamos anteriormente–, las visitas a instituciones patrimoniales y los itinerarios patrimoniales, siempre y cuando se planifiquen con actividades previas y posteriores

(Cuenca et al., 2011; Estepa y Cuenca, 2006).

La evidencia del potencial de los objetos patrimoniales para todos los ámbitos, formal, informal y no formal, ha hecho que la didáctica del objeto destaque como una metodología propicia para potenciar el aprendizaje significativo y participativo. Se ha señalado el método dialógico a partir de la observación, la manipulación y la interrogación de objetos como el más idóneo para trabajar con los objetos patrimoniales y desarrollar el pensamiento histórico en el aula y en el museo. No debemos olvidar, sin embargo, que para su integración en la educación debe haber una relación y colaboración fluida entre la universidad, los centros educativos y los museos (Egea et al., 2014), porque la didáctica del objeto requiere el acceso al patrimonio cultural de dichas instituciones para completar la labor educativa desarrollada en el aula (Escribano et al., 2019; Santacana y Llonch, 2012).

Las ventajas del uso del patrimonio cultural han llevado a la realización en las últimas décadas de experiencias y materiales didácticos destinados a la educación formal preuniversitaria. Estos se han centrado principalmente en el patrimonio arqueológico por sus posibilidades para trabajar contenidos procedimentales mediante el contacto directo con fuentes primarias (Cuenca et al., 2011). Este ha demostrado su utilidad para desarrollar el pensamiento histórico mediante la observación, descripción, comparación, análisis e interpretación de este tipo de patrimonio, destacando por ello las experiencias centradas en el uso del método arqueológico para la adquisición de contenidos procedimentales y actitudinales. Dicha metodología es clave en la participación activa y motivada del alumnado en la interpretación histórica, posibilitando el trabajo en equipo y la comunicación multidireccional, al tiempo que contribuye a que los discentes sean capaces de experimentar, desarrollar su creatividad, tomar decisiones y pensar de forma racional y crítica (Egea y Arias, 2013 y 2018; Prats y Santacana, 2011; Santacana, 2018). En cuanto a los contenidos actitudinales, consigue que el alumnado conozca y valore el patrimonio, despertando el interés por cuidarlo, respetarlo y participar activa y críticamente contra los ataques al mismo (Egea y Arias, 2018).

En el lado opuesto se han situado las experiencias con el patrimonio documental y el etnológico, siendo discriminado el primero por presentar mayores dificultades a la hora de ser analizado, tratado y conservado, por la exigua formación de los docentes en el uso de este tipo de patrimonio y por su menor belleza frente a la de otras tipologías. Todo ello a pesar de su elevado potencial para la interpretación del pasado (Cuenca et al., 2011; Estepa, 2001), pues con estrategias de indagación favorece el desarrollo de las habilidades del historiador y, por tanto, del pensamiento histórico (Prieto et al., 2013).

Por su parte, el patrimonio artístico sí ha tenido mayor presencia, aunque su utilización no haya estado fundamentada en una visión global y dinámica. Por

último, el patrimonio tecnológico tampoco ha recibido mucha atención, centrándose las experiencias en aspectos muy específicos, a excepción de las llevadas a cabo por los museos de ciencia y tecnología, más conscientes de la necesidad de metodologías participativas e investigativas (Cuenca et al., 2011).

La percepción de los docentes sobre el valor didáctico del patrimonio

Para Van Boxtel et al. (2016), el uso del patrimonio en la educación histórica tendría como finalidad no solo la sensibilización del alumnado con el patrimonio propio, sino también el desarrollo del conocimiento histórico, la comprensión de aspectos clave como el cambio y la continuidad o las causas y las consecuencias, así como la aparición de competencias para dismantelar las narrativas históricas o plantearse interrogantes históricos. Para ello, Cuenca et al. (2011) sostienen que ha de ser abordado teniendo en cuenta todos los elementos patrimoniales como el resultado de un único hecho sociocultural compuesto por elementos de tipo histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural que posibilitan el conocimiento global de las diversas sociedades pasadas y presentes, al tiempo que se constituyen en símbolos culturales de las mismas (Cuenca et al., 2011).

Sin embargo, en su estudio sobre las concepciones del patrimonio transmitidas por los currículos oficiales, los libros de texto y los maestros de primaria y profesores de secundaria andaluces en formación inicial, Cuenca (2003) comprobó que los futuros docentes no llegaban a la visión integral u holística, derivando su atención solo a las tipologías de patrimonio histórico, artístico y natural. Además, el patrimonio solo estaba presente de forma puntual en la enseñanza, primando una metodología tradicional entre los maestros y una basada en la indagación y la participación entre los de profesores de secundaria.

La percepción de los futuros maestros ha sido analizada también por Chaparro y Felices (2019) en un estudio con alumnos del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada sobre el uso del patrimonio como recurso didáctico. Mediante el mismo han comprobado que consideran el patrimonio como un recurso didáctico para la educación histórica, pero desconocen la visión holística del mismo. De la misma forma, otorgan relevancia a las visitas a museos, las salidas de campo y al uso del patrimonio tangible e intangible en el aula, pero ignoran cómo emplearlo para aprovechar todo su potencial didáctico.

El estudio de Moreno y Ponsoda (2018) examina la visión del alumnado del Grado de Educación Primaria de las Universidades de Murcia y Alicante sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza de la historia. Sus resultados muestran que no llegaban a la mitad los participantes que creían necesario conocer en profundidad el patrimonio de su entorno para abordar con éxito la clase de Historia, guiados por la importancia e interés concedido al patrimonio y por su posible uso para relacionar el

pasado con el presente. Sin embargo, el 51% de los encuestados consideraba que no era necesario un conocimiento completo e integral del patrimonio, sobresaliendo un 14% de ellos que manifestaba claramente su rechazo a la idea de que el patrimonio sea esencial para ejercer como profesor, asegurando además que solo lo emplearía de forma puntual en sus clases.

Por su parte, en su estudio sobre la percepción de los futuros docentes de secundaria de España e Inglaterra sobre el patrimonio y su papel en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, Miralles et al. (2017) han comprobado que los españoles consideran que entre los recursos con mayores posibilidades a la hora de enseñar historia están los museos y otros centros de interés histórico y patrimonial, situándolos por delante de las fuentes primarias documentales, las fuentes orales y los documentales de historia. Asimismo, aunque no están entre las primeras opciones elegidas, conceden una puntuación alta a las salidas a centros de interés histórico del entorno como estrategia didáctica idónea para la enseñanza y lo mismo ocurre con el trabajo de campo a lo largo de una visita a un museo u otro centro de interés histórico, así como las investigaciones sobre historia local como procedimientos para evaluar los contenidos y competencias históricas adquiridos por el alumnado. Los investigadores del estudio han constatado que los futuros docentes de secundaria valoran positivamente las metodologías activas de aprendizaje, el trabajo con fuentes y el desarrollo de las competencias históricas. Estos asocian el patrimonio a la idea de recurso para las metodologías activas que fomentan el papel del alumnado en la construcción del conocimiento y como fuente primaria que posibilita al alumnado el contacto con el método histórico y el planteamiento de problemas históricos. Todo ello sería fruto, según los autores, del afán en las últimas décadas de los grupos internacionales de investigación e innovación en didáctica del patrimonio y en educación histórica, centrados en desbancar las metodologías tradicionales de enseñanza frente a las activas que potencien el pensamiento histórico crítico y desarrollen los valores cívicos.

Precisamente, la investigación de las concepciones de los docentes de primaria y secundaria andaluces en activo demostró que el patrimonio estaba presente en las aulas de la mayoría de los docentes de la asignatura de Geografía e Historia frente al carácter anecdótico de las de los maestros. Pese a ello, ambos grupos consideraban el patrimonio como un recurso educativo, señalando como actividades principales la visita y el itinerario patrimoniales, que estarían relacionadas con una metodología más activa y participativa, aunque todavía primaban en ellas la comunicación unidireccional del docente o del experto del espacio museístico, imposibilitando la actuación activa de los discentes (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013; Estepa y Cuenca, 2006). Salvando este tipo de actividades, el resto de la metodología empleada seguía siendo tradicional, siendo exiguas las estrategias didácticas innovadoras salvo en el caso de los maestros (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013).

Si nos centramos en el caso de la Región de Murcia, Casanova et al. (2018) comprobaron que los docentes de infantil introducían de forma esporádica los contenidos históricos y el patrimonio cultural en el aula, pero cuando lo hacían empleaban una metodología activa como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Con todo, dicho patrimonio cultural aparecía vinculado principalmente a los libros de texto, especialmente en formato de fotografía e imagen. Si bien concebían el uso de las visitas a museos y las salidas didácticas en el entorno, las llevan a cabo puntualmente, por lo que la interacción del alumnado con las fuentes primarias era escasa, algo en lo que influía también que los museos menos utilizados por estos maestros eran los históricos, los arqueológicos y los etnográficos.

Morales et al. (2017) determinaron que los maestros de primaria murcianos mantenían una escasa relación con las instituciones patrimoniales planificando puntualmente actividades con ellas dentro y fuera del aula. Las visitas con el alumnado a museos, monumentos y yacimientos arqueológicos eran escasas, al igual que ocurría con las actividades organizadas por las instituciones patrimoniales en los centros educativos. El uso del patrimonio en el aula era ocasional, empleándose las fuentes materiales de forma esporádica y ligadas a las actividades presentes en los libros de texto, privilegiando así las de observación y lectura de información frente a las destinadas al desarrollo de las habilidades procedimentales.

En el caso de los profesores de secundaria de Geografía e Historia de la Región de Murcia, protagonistas de la investigación de Monteagudo y Oliveros (2016), continuaban empleando una metodología tradicional basada en la explicación y el manual de texto, primando la utilización del patrimonio arquitectónico y arqueológico frente al resto de elementos patrimoniales. No obstante, solían realizar salidas de campo de manera adecuada, con actividades previas y posteriores en las que se pretendía potenciar el conocimiento del patrimonio regional y, todo ello, pese a que reconocían tener una formación en didáctica del patrimonio insuficiente. Esto llevó a los investigadores a señalar la necesidad de fomentar la investigación en didáctica del patrimonio dentro de la didáctica de las ciencias sociales.

Siguiendo con la percepción de los docentes de secundaria y bachillerato de la Región de Murcia, las investigaciones de Molina y Fernández (2017) y Molina y Muñoz (2016) constatan que no se están aprovechando las oportunidades didácticas brindadas por el patrimonio cultural para la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Frente al valor atribuido como recurso didáctico por los estudios teóricos sobre patrimonio cultural, y pese a la conciencia del profesorado sobre las posibilidades del patrimonio local y regional para el desarrollo del pensamiento histórico, la realidad dista de ser halagüeña. Falta mucho por hacer para integrar el patrimonio en las aulas por varias razones: el profesorado mantiene una percepción incompleta y academicista del mismo en la que lo valora por su monumentalidad y

lo emplea en sus clases de manera descriptiva y pasiva; el uso del patrimonio suele ser puntual y estar basado en salidas escolares consideradas como actividades complementarias y lúdicas; y la presencia del patrimonio local y regional en los manuales de texto y en los currículos es exigua, otorgándosele un escaso valor.

En el caso de los docentes gallegos de infantil, primaria y secundaria, el estudio sobre el uso educativo del patrimonio de Castro et al. (2020) ha confirmado que solo lo emplean de forma ocasional, desligado del currículo y centrándose principalmente en las tipologías patrimoniales histórica y artística, seguidas en menor medida de la inmaterial y la etnológica. Asimismo, la actividad que consideran más idónea es la salida de campo, siendo anecdóticas las visitas a instituciones patrimoniales.

Por último, si nos centramos en los alumnos de etapas educativas preuniversitarias, Gómez et al. (2018) han constatado la escasa presencia del patrimonio en el aula a través de los recuerdos de los estudiantes de las asignaturas del área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Han comprobado que la mayor parte de ellos recuerda su experiencia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato como un periodo en el que sus profesores basaban sus clases en la lección magistral y el libro de texto, el rol del alumnado era pasivo y la evaluación de los conocimientos se realizaba con exámenes de carácter memorístico. Además, en su mayoría no utilizaban fuentes primarias en el aula ni el patrimonio histórico del entorno como recursos didácticos. Para dichos autores quedaría evidenciada la existencia en nuestros días de una metodología didáctica tradicional y, todo ello, pese a las investigaciones desarrolladas en las últimas décadas sobre la enseñanza de la historia y la formación del profesorado. Son habituales aún las clases de Historia donde predominan la exposición de datos, los manuales y las actividades rutinarias y memorísticas que provocan el desinterés y la desmotivación del alumnado.

A nivel internacional, Galletti (2020) ha confirmado las conclusiones de Gómez et al. (2018) con un estudio con el alumnado del Grado en Ciencias de la Formación Primaria de la Universidad de Bolonia. La experiencia de dichos estudiantes durante su etapa de educación secundaria coincide con la de los alumnos españoles al afirmar que el patrimonio era escasamente empleado por sus profesores. Las visitas a espacios de interés patrimonial, las leyendas y manifestaciones culturales, así como el patrimonio histórico local tenían una presencia puntual. Pese a ello, dichos estudiantes consideran que el patrimonio es esencial para la enseñanza. Destacan las salidas didácticas a espacios patrimoniales como parte de una metodología adecuada para la educación histórica, al tiempo que otorgan un gran valor a los elementos patrimoniales, los museos, las fiestas y las tradiciones locales como recursos didácticos; y a las investigaciones de historia local como actividad de evaluación de los contenidos y las competencias históricas.

Marín y Fontal (2020) han examinado la percepción de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria sobre el concepto de patrimonio confirmando que la enseñanza del patrimonio en la educación secundaria ha de tener en cuenta la experiencia personal como fuente principal de acercamiento patrimonial, porque el alumnado suele señalar como patrimonio los bienes de valor arquitectónico y artístico, así como los lugares y monumentos asociados a nuestra historia e identidad, además de seleccionar para sus definiciones elementos patrimoniales de su entorno. Por ello, las visitas y los viajes para conocer el patrimonio cercano son las experiencias más productivas para lograr un aprendizaje significativo. No obstante, las autoras manifiestan la necesidad de potenciar la visión integral del patrimonio entre el alumnado de esta etapa educativa, pues todavía vinculan el patrimonio principalmente al cultural material, mostrándose confusos a la hora de concretar lo entendido por patrimonio inmaterial.

METODOLOGÍA

Objetivos y variables

El objetivo general de esta investigación ha sido comprobar cómo está presente y de qué forma se emplea el patrimonio cultural material en la enseñanza de la historia y la didáctica de las ciencias sociales en educación superior.

Este objetivo general se ha completado con una serie de objetivos específicos:

1. Conocer la tipología y la procedencia del patrimonio empleado en las clases.
2. Comprobar la frecuencia con la que está presente el patrimonio cultural en las aulas.
3. Identificar la existencia de un uso didáctico del patrimonio cultural, es decir, su presencia entre los métodos, estrategias, recursos y actividades utilizado en las asignaturas de historia y didáctica de las ciencias sociales.

A continuación, se señalan las variables (categorías o dimensiones) que se han tenido en cuenta para el desarrollo de la investigación:

1. *Sociodemográficas* para conocer la edad, los años de docencia en la universidad y el ejercicio de otras profesiones.
2. *Área de ejercicio de docencia* para conocer si ejercen en áreas relacionadas con la historia o la didáctica de las ciencias sociales, así como en asignaturas de didáctica o interpretación del patrimonio.
3. *Formación y campo de especialización del profesorado* para medir su relación con el patrimonio cultural.
4. *Rol del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia* para medir su integración en el currículo de las asignaturas a partir de las tipologías empleadas, la

frecuencia de uso, así como la localización del patrimonio.

5. *Metodología didáctica* para determinar la presencia del patrimonio cultural en los métodos, estrategias, recursos y actividades de evaluación empleados en la enseñanza de la historia.

Método

Con el fin de conseguir los objetivos propuestos anteriormente, la investigación se ha llevado a cabo bajo el método cuantitativo no experimental de carácter descriptivo, caracterizado por dar solución a los problemas a partir de la selección de conceptos y variables y la medición de estos. Este tipo de método ha permitido seguir un proceso sistemático, dividir la realidad en variables para ser estudiadas, emplear técnicas e instrumentos fiables y válidos, así como obtener unos resultados objetivos que puedan generalizarse (Hervás, 2019).

Muestra

La investigación ha contado con una muestra formada por personas a las que se ha denominado “participantes”, que se han seleccionado mediante una técnica de muestreo no probabilístico deliberado o por conveniencia, concretamente por impartir asignaturas relacionadas con la enseñanza de la historia y de la didáctica de las ciencias sociales en las que puede emplearse el patrimonio cultural como recurso didáctico. Así pues, se seleccionaron los docentes que, según el directorio de la universidad y los apartados de profesorado de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria e Historia, así como del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, ejercían su labor en los mismos durante el curso 2020-2021.

Eran tres grupos de docentes de tres departamentos de la Universidad de Murcia. Tanto el primero, que estaba formado por los docentes del Departamento de Prehistoria, Arqueología, Historia Antigua, Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas, como el segundo, compuesto por los profesores del Departamento de Historia Moderna, Contemporánea, de América y del Pensamiento y Movimiento Sociales y Políticos, impartían asignaturas en el Grado de Historia. Por último, el tercer grupo lo componían docentes del Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, que impartían asignaturas relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales en los Grados de Educación Infantil y Primaria, así como en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas.

Como la participación era voluntaria la muestra quedó reducida a veintiséis

de las cincuenta y nueve personas que habían sido seleccionadas atendiendo a los factores anteriormente indicados. En la tabla 1 podemos comprobar su edad, experiencia en docencia, así como las profesiones que han desempeñado.

Tabla 1

Edad, experiencia docente y profesiones desempeñadas

Edad	Experiencia en docencia	Profesiones desempeñadas
<ul style="list-style-type: none"> • El 15,4% de los participantes –cuatro– tienen entre 30 y 39 años. • El 34,6% –nueve– tienen entre 40 y 49 años. • El 15,4% –cuatro– tienen entre 50 y 59 años. • El 34,6% –nueve– tienen entre 60 y 70 años. 	<ul style="list-style-type: none"> • El 3,8%, de los participantes –uno– ha ejercido entre 1 y 5 años. • El 11,5% –tres– han ejercido entre 6 y 10 años. • Otro 11,5% –tres– han ejercido entre 21 y 30 años. • El 23,1% –seis– han ejercido más de 30 años. • El 50% –trece– han ejercido entre 11 y 20 años. 	<ul style="list-style-type: none"> • El 19,2% de los participantes –cinco– solo han ejercido como docentes en la universidad. • El 30,8% –ocho– han ejercido como arqueólogo/a. • El 15,4% –cuatro– han ejercido como profesor/a de educación secundaria. • El 7,7% –dos– han ejercido como maestro/a de educación primaria. • El 3,8% –uno– ha ejercido como personal de museos (conservador, ayudante o auxiliar). • El 3,8% –uno– ha ejercido como educador/a de museos. • El 3,8% –uno– ha ejercido funciones administrativas. • El 3,8% –uno– ha ejercido como gestor/a cultural. • El 3,8% –uno– ha ejercido como documentalista. • El 3,8% –uno– ha ejercido como paleógrafo/a. • El 3,8% –uno– ha ejercido como arqueólogo/a y educador/a de museos.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al área de ejercicio de docencia, su participación como docentes de didáctica o interpretación del patrimonio, su campo de especialización y su posible formación en educación o interpretación patrimonial, quedan reflejadas en la tabla 2.

Tabla 2

Área de ejercicio, campo de especialización y formación en patrimonio

Área de ejercicio	Docencia en didáctica y/o interpretación del patrimonio	Campo de especialización	Formación en didáctica y/o interpretación del patrimonio
<ul style="list-style-type: none"> • El 42,3% de los participantes –once– ejercen en Didáctica de las Ciencias Sociales. • El 15,4% – cuatro– ejercen en Arqueología. • El 11,5% –tres– ejercen en Historia Medieval. • El 7,7% – dos– ejercen en Prehistoria. • El 7,7% –dos– ejercen en Historia Antigua. • El 3,8% –uno– ejerce en Ciencias Historiográficas. • El 3,8% –uno– ejerce en Historia Moderna. • El 3,8% –uno– ejerce en Historia Contemporánea. • El 3,8% –uno– ejerce en Historia del Arte. 	<ul style="list-style-type: none"> • El 73,1% de los participantes –diecinueve– sí ejerce en Didáctica o Interpretación del patrimonio. • El 26,9% –siete– no ejercen en Didáctica o Interpretación del patrimonio. 	<ul style="list-style-type: none"> • El 53,8% de los participantes –catorce– se han doctorado en Historia. • El 30,8% – ocho– se han doctorado en Arqueología. • El 11,5% –tres– se han doctorado en Educación. • El 3,8% –uno– se han doctorado en Geografía. 	<ul style="list-style-type: none"> • El 34,6% de los participantes–nueve– no han recibido formación ni en didáctica ni en interpretación del patrimonio. • El 23,1% –seis– han recibido formación inicial en interpretación del patrimonio, disminuyendo al 19,2% –cinco– cuando se trata de formación continua. • El 19,2% –cinco– han recibido formación inicial en didáctica del patrimonio, aumentando al 26,9% –siete– cuando se trata de formación continua.

Fuente: elaboración propia.

Técnicas e instrumentos

Al tratarse de un método cuantitativo no experimental descriptivo, la técnica de investigación que se ha empleado es la investigación por encuesta, desarrollando para ello como instrumento de investigación un cuestionario anónimo y realizado con la aplicación de Formularios de Google.

El cuestionario elaborado está basado tanto en los ítems de otros cuestionarios como en las ideas aportadas por las variables y los descriptores empleados en las siguientes investigaciones, todas ellas relacionadas con el tema de las percepciones del profesorado sobre el valor didáctico del patrimonio: Castro et al. (2020); Cuenca (2003); Estepa, Ávila y Ferreras (2013); Gómez et al. (2018); Miralles et al. (2017); Molina y Muñoz (2016); y Monteaguado y Oliveros (2016).

Se ha decidido basar parte de los ítems en los de los cuestionarios de los estudios mencionados anteriormente por dos motivos: su validez ha quedado constatada mediante las evaluaciones de expertos solicitadas por los autores de los mismos o se han basado igualmente en otras investigaciones de gran importancia y valía para el tema tratado. Algunos de los ítems del cuestionario han sido completados con opciones ofrecidas a los participantes como respuestas, que proceden de las ideas generales obtenidas de otra serie de investigaciones, tales como: Egea et al. (2014); Prats y Santacana (2011); y Prieto et al. (2013).

El cuestionario original contaba con 27 preguntas y fue creado para un estudio más profundo en el que se insertaba la presente investigación. Para esta última hemos empleado únicamente los datos referentes a los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15 y 16 (Mesa Coronado, 2021). Se han combinado una pregunta cerrada dicotómica, siete cerradas politómicas o categorizadas con posibilidad de responder una opción y seis cerradas politómicas o categorizadas con posibilidad de responder varias opciones.

Análisis de datos

Los resultados fueron obtenidos a partir de un estudio detenido de los datos aportados por el cuestionario cumplimentado por la muestra. En dicho análisis se emplearon distintas aplicaciones como Google Sheets y Numbers, versiones del programa Excel de Microsoft para Google y Apple, respectivamente. Con ellos se confeccionaron los gráficos circulares e histogramas empleados en el apartado de resultados, así como los cálculos de las frecuencias y los porcentajes.

Asimismo, se utilizó la aplicación de Formularios Google en la que quedan recogidas cada una de las repuestas dadas por cada participante en el cuestionario, facilitando la revisión de las respuestas de forma individual y conjunta para establecer las relaciones de dependencia e interdependencia de los datos y las variables.

RESULTADOS

Conocer la tipología y la procedencia del patrimonio empleado en las clases

A la hora de conocer la tipología y la procedencia del patrimonio que realizan los encuestados, nos serviremos de los datos ofrecidos en sus respuestas a los ítems 8 y 10.

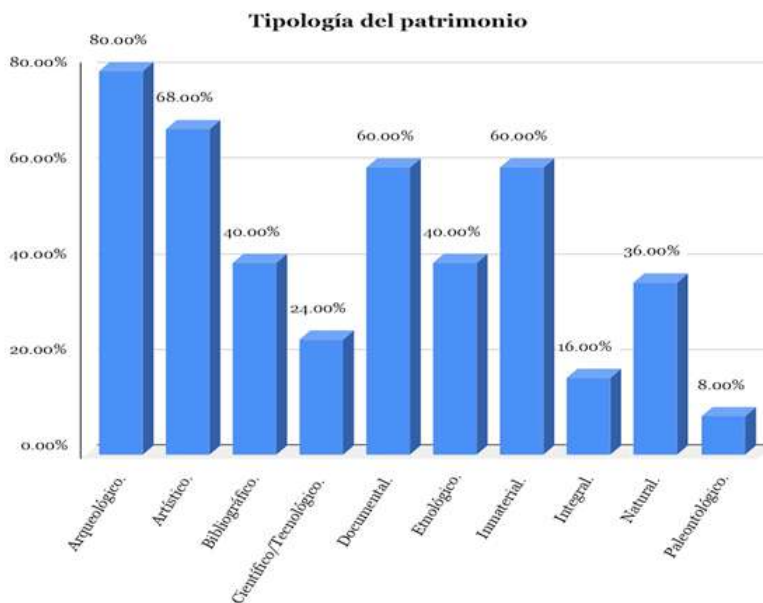
En primer lugar, la figura 1 recoge las tipologías de patrimonio que los profesores emplean en sus clases. En este sentido, aunque el estudio se centre en el patrimonio cultural material se incluyeron también el patrimonio natural, el integral y el inmaterial para tener una visión general del uso del patrimonio y así conocer si utilizan solo algunas tipologías o están presentes la mayor parte de ellas y se relacionan entre sí, acercándose a una visión holística del patrimonio. Así pues, el más empleado es el patrimonio arqueológico con el 80% de las respuestas (veinte docentes). En segundo lugar, se sitúa el patrimonio artístico, utilizado por el 68% –diecisiete participantes–. Y en tercer lugar, el 60% (quince profesores) usan el patrimonio documental y el patrimonio inmaterial.

No llegan, sin embargo, a la mitad de los participantes aquellos que emplean el patrimonio bibliográfico y el etnológico que solo alcanzan el 40% –diez encuestados–, mientras que las tipologías con menor presencia son el patrimonio natural, el científico o tecnológico, el integral y el paleontológico, empleados por nueve, seis, cuatro y dos docentes, respectivamente.

Frente a los más empleados, el arqueológico, el artístico y el documental, habría que centrarse en aquellos menos utilizados dentro del patrimonio cultural material para comprobar quiénes los están incluyendo en sus clases. Así pues, el etnológico es elegido por cuatro docentes de didáctica de las ciencias sociales, dos de historia medieval, uno de arqueología, otro de historia antigua y otro de historia moderna, todos ellos con formación en didáctica o interpretación del patrimonio. Por su parte, el patrimonio científico o tecnológico es empleado por tres de didáctica de las ciencias sociales, uno de arqueología, otro de prehistoria y otro de historia medieval, todos con formación patrimonial. Por último, el patrimonio paleontológico cuenta con el interés de un docente de didáctica de las ciencias sociales y otro de historia medieval, ambos con formación en educación o interpretación patrimonial.

Cabe destacar igualmente que solo un docente de didáctica de las ciencias sociales ha seleccionado todas las tipologías que se le ofrecían, mientras que únicamente cuatro han marcado la visión integral del patrimonio, que une el cultural y el natural en sus clases, perteneciendo a didáctica de las ciencias sociales, arqueología, prehistoria e historia del arte, careciendo uno de ellos, el 25%, de formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

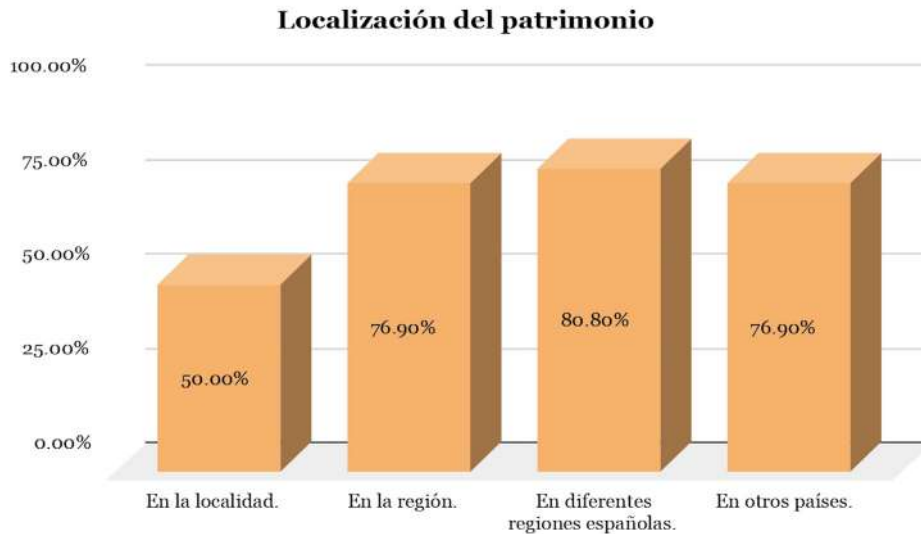
Figura 1. Tipología de patrimonio empleado en las asignaturas. Fuente: elaboración propia.



El patrimonio cultural utilizado tiene eso sí una procedencia variada, según podemos observar en la figura 2. La mayor parte de los participantes –80,8%, veintiún docentes– aseguran que emplean el patrimonio de diferentes regiones españolas. El patrimonio de la Región de Murcia y el situado en otros países es utilizado por el 76,9% (veinte profesores), siendo el menos empleado el patrimonio de la ciudad de Murcia, que solo es aprovechado por la mitad, trece de los veintiséis participantes.

En este caso habría que detenerse en los diez que emplean el patrimonio cultural de las cuatro localizaciones ofrecidas, cuatro de los cuales pertenecen a didáctica de las ciencias sociales, dos a arqueología y el resto a prehistoria, historia antigua, medieval y moderna. Por su parte, las profesiones son variadas también, cinco de los diez han estado ligados al ámbito educativo (docencia en educación primaria, secundaria y superior), mientras otros cuatro al patrimonial (arqueología y espacios museísticos).

Figura 2. Localización del patrimonio cultural empleado. Fuente: elaboración propia.



Comprobar la frecuencia con la que está presente el patrimonio cultural en las aulas

En cuanto a la frecuencia con la que está presente el patrimonio cultural en las clases –véase la figura 3, podemos afirmar con los datos obtenidos del ítem 9 que todos los participantes lo emplean en mayor o menor medida, pues ninguno señaló la opción *no empleo el patrimonio cultural en mis asignaturas*. Dicho esto, encontramos un empate de diez docentes, el 38,5%, que lo emplean en la mayor parte de los contenidos o en algunos de ellos en cada una de las asignaturas que imparten. Solo seis profesores, es decir, el 23,1% lo utilizan en todos los contenidos de cada asignatura impartida.

Centrándonos en los que lo usan en todos los contenidos, uno es docente de didáctica de las ciencias sociales, otro de historia del arte y cuatro de arqueología, prehistoria e historia medieval, destacando la arqueología como la profesión que han ejercido o ejercen cinco de ellos, mientras que el otro es únicamente profesor universitario.

En el caso de aquellos que lo emplean en la mayor parte de los contenidos de la asignatura, encontramos cinco docentes de didáctica de las ciencias sociales, tres de arqueología, uno de historia medieval y otro de ciencias historiográficas.

Solo dos ejercen únicamente como docentes universitarios, mientras el resto están o estaban ligados en su mayoría a profesiones del ámbito patrimonial: un profesor de educación secundaria, un maestro de primaria, un arqueólogo, un educador de museos, un arqueólogo y educador de museos, un miembro del personal de museos, un documentalista y un gestor cultural.

Por el contrario, los diez que han señalado la opción de algunos de los contenidos de cada asignatura han estado vinculados en su mayoría al mundo de la educación (dos docentes universitarios, tres profesores de secundaria y un maestro de primaria), algo que se deja sentir también en las áreas de docencia, pues cinco son de didáctica de las ciencias sociales y otros cinco de historia antigua, medieval, moderna y contemporánea.

Figura 3. Frecuencia del patrimonio cultural en los contenidos. Fuente: elaboración propia.



Identificar la existencia de un uso didáctico del patrimonio cultural, es decir, su presencia entre los métodos, estrategias, recursos y actividades utilizado en las asignaturas de historia y didáctica de las ciencias sociales

Con el fin de detectar la existencia de un uso didáctico del patrimonio cultural

emplearemos los datos obtenidos con los ítems 13, 14, 15 y 16.

De esta forma, como puede verse en la figura 4, el más empleado por los participantes es la explicación o lección magistral (65,4%, diecisiete docentes). Lo utilizan cinco profesores de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y los once restantes de todas las áreas de historia participantes, estando la mayoría familiarizados con el ámbito patrimonial de la arqueología, la paleografía, la documentación, la gestión cultural y los espacios museísticos. Pese a ello, cinco de ellos, el 29%, no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

En segundo lugar, con el 61,5% (dieciséis profesores) se sitúan las salidas de campo para visitar elementos patrimoniales. Son escogidas por seis docentes de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y nueve de arqueología, prehistoria, ciencias y técnicas historiográficas, historia antigua y medieval. Prima entre ellos la relación con el ámbito patrimonial de la arqueología, la educación de museos, la documentación, la gestión cultural y los espacios museísticos, destacando que solo cinco de ellos, el 31%, no posee formación en educación o interpretación patrimonial.

No obstante, por encima del 50% se sitúan también los temas de actualidad para relacionar el pasado y el presente, así como las estrategias de indagación como la resolución de problemas o los estudios de caso que impliquen la búsqueda, la elección y el análisis de fuentes primarias y secundarias (57,7%, quince participantes).

Los temas de actualidad interesan a nueve docentes de didáctica de las ciencias sociales y seis de otras tantas áreas de historia, estando o habiendo estado la mayoría vinculados al ámbito patrimonial de la arqueología, la educación en museos, la documentación, la gestión cultural y los espacios museísticos. De hecho, solo cuatro, el 26,6%, no cuenta con formación patrimonial.

En cuanto a las estrategias de indagación forman parte de la docencia de ocho profesores de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y seis de arqueología, prehistoria, historia antigua, medieval y moderna, habiendo estado siete de ellos ligados al ámbito educativo y otros ocho al patrimonial de la arqueología, la educación en museos, la documentación y los espacios museísticos, por lo que al igual que el grupo anterior solo el 26,6% de ellos no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonial

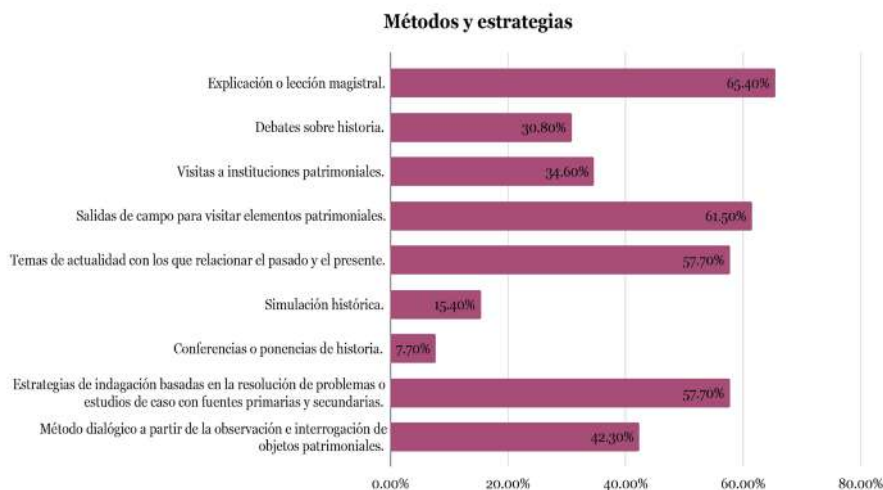
Por debajo de estos métodos y estrategias, encontramos el método dialógico a partir de la observación e interrogación de objetos patrimoniales –42,3%, once docentes–, las visitas a instituciones patrimoniales –34,6%, nueve profesores– y los debates de historia –30,8%, ocho participantes–. Pese a ello, los que cuentan con menos interés para el profesorado son la simulación histórica y las

conferencias y/o ponencias de historia empleadas por solo cuatro y dos docentes, respectivamente.

Centrándonos únicamente en aquellos más relacionados con el patrimonio, encontramos que el método dialógico lo emplean cinco docentes de didáctica de las ciencias sociales y seis de arqueología, prehistoria, historia medieval y moderna, vinculados la mayoría al ámbito patrimonial de la arqueología y la educación de museos, pese a lo que tres de ellos, el 27%, carece de formación patrimonial.

Por su parte, los nueve que utilizan las visitas patrimoniales son dos de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y seis de arqueología, ciencias y técnicas historiográficas e historia medieval, la mayoría relacionados con el ámbito patrimonial de la arqueología, la gestión cultural y los espacios museísticos. No obstante, tres de ellos, el 33%, no ha tenido formación en educación o interpretación patrimonial.

Figura 4. Métodos y estrategias utilizados en las asignaturas. Fuente: elaboración propia.



Siguiendo con la metodología, si nos detenemos en los materiales y recursos didácticos –véase la figura 5–, comprobamos que el 73,1% (diecinueve docentes) utilizan las TIC y las fuentes primarias materiales, seguidos por el 65,4% (diecisiete profesores) que usan las publicaciones científicas realizadas por las universidades y las instituciones patrimoniales, mientras que el 61,5% (dieciséis profesores) se decantan por las fuentes primarias escritas e iconográficas.

Centrándonos en estos materiales y recursos que concitan más del 50% de las elecciones, las TIC son empleadas por diez docentes de didáctica de las ciencias sociales y nueve de arqueología, ciencias y técnicas historiográficas, historia antigua, medieval y moderna, habiendo estado diez de ellos relacionados con el ámbito educativo (educación primaria, secundaria y superior) y otros ocho al patrimonial (arqueología, educación de museos, documentación, gestión cultural y espacios museísticos).

En cuanto a las fuentes primarias materiales son utilizadas por diez profesores de seis áreas distintas de historia y por ocho de didáctica de las ciencias sociales, vinculados once de ellos al ámbito patrimonial en sectores como la paleografía, la arqueología, la educación en museos, la documentación o los museos. No obstante, siete de ellos, el 36,8%, no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Las publicaciones científicas están presentes en las asignaturas de doce profesores de siete áreas diferentes de historia y cinco de didáctica de las ciencias sociales, ligados once de ellos al ámbito patrimonial de la arqueología, la educación en museos, la documentación, la gestión cultural y los espacios museísticos. Pese a ello, cinco de ellos, el 29%, carecen de formación patrimonial.

Las fuentes primarias escritas son usadas por nueve docentes de seis áreas de historia y siete de didáctica de las ciencias sociales, con una mayoría (nueve docentes) procedente del ámbito patrimonial de la paleografía, la arqueología, la educación en museos, la documentación, la gestión cultural y los museos. A pesar de ello, cinco de ellos, el 31%, no posee formación en educación o interpretación patrimonial.

Por lo que se refiere a las fuentes primarias iconográficas forman parte de la docencia de ocho profesores de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y siete de cinco áreas de historia, ocho de los cuales están familiarizados con el ámbito educativo (educación primaria, secundaria y superior) y otros ochos con el patrimonial como arqueólogos, gestores culturales, documentalistas, educadores en museos o personal de museos. Sin embargo, seis de ellos, el 37,5%, no cuenta con formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Muy por debajo de los materiales y recursos mencionados hasta ahora se sitúan los manuales universitarios y los apuntes del docente, escogidos por diez docentes; los documentales de historia por nueve; las fuentes primarias orales y las instituciones patrimoniales por ocho; la prensa actual por siete; el cine de carácter histórico y las músicas, danzas, juegos, rituales y fiestas de carácter histórico por cuatro; las publicaciones divulgativas por tres; y las novelas históricas por uno. Por último, cabe mencionar que entre los que no son empleados por ningún profesor están los videojuegos y los cómics de historia.

De todos estos cabe mencionar el caso de las instituciones patrimoniales vinculadas a nuestro objeto de estudio, el patrimonio cultural, pues son empleadas por cinco docentes de didáctica de las ciencias sociales y tres de arqueología, ciencias y técnicas historiográficas e historia medieval, relacionados con el patrimonio por la arqueología, la documentación, la educación en museos, la gestión cultural y los espacios museísticos. Por último, hay que señalar que solo uno de ellos, el 12,5%, no ha recibido formación en educación o interpretación del patrimonio.

Figura 5. Materiales y recursos didácticos empleados. Fuente: elaboración propia.



En cuanto a las actividades de las que los docentes hacen uso para evaluar la adquisición de los contenidos –véase la figura 6–, podemos comprobar que la que concita más seguidores es el examen de preguntas de desarrollo extenso, utilizado por el 73,1%, diecinueve docentes, doce de seis áreas de historia, uno de historia del arte y cinco de didáctica de las ciencias sociales, con vinculación en el sector patrimonial de la arqueología, la educación en museos, la gestión cultural, la paleografía y los espacios museísticos. Sin embargo, siete de ellos, el 36,8%, no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

En segundo puesto se situaría el examen de preguntas cortas empleado por el 50%, siete profesores de seis áreas de historia, uno de historia del arte y cinco de didáctica de las ciencias sociales, con relación con el sector patrimonial en los mismos campos que los anteriores, exceptuando la paleografía. Pese a ello, el 38,4% (cinco docentes) no posee formación patrimonial.

En tercer lugar se encuentran las investigaciones sobre temas de historia local o regional con el 46,2%, empleadas por doce profesores, siete de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y cuatro de áreas de historia, la mitad de ellos procedentes del ámbito educativo al haber ejercido como docentes de primaria, secundaria y educación superior. Destaca asimismo que solo tres, el 25%,

carece de formación en educación o interpretación patrimonial.

Son menos utilizadas otras opciones como el examen de preguntas tipo test (34,6%, nueve docentes), utilizado por seis profesores de didáctica de las ciencias sociales y tres de historia antigua, prehistoria y arqueología, familiarizados con el ámbito educativo de la primaria, la secundaria y la educación superior, pese a lo que tres de ellos, el 33%, no cuentan con formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Le siguen el trabajo de campo durante y después de las visitas a instituciones patrimoniales y los exámenes que impliquen utilizar e interpretar fuentes primarias (30,8%, ocho profesores). El trabajo de campo está presente en las asignaturas de cuatro docentes de las áreas de ciencias y técnicas historiográficas y de arqueología, tres de didáctica de las ciencias sociales y otro de historia del arte, ligados al ámbito patrimonial de la arqueología, la documentación, la gestión cultural y los espacios museísticos, algo que, sin duda, influye en que solo dos, el 25%, carezca de formación patrimonial. Por su parte, los exámenes con fuentes primarias cuentan con el interés de cinco docentes de didáctica de las ciencias sociales y tres de arqueología, prehistoria e historia contemporánea, relacionados principalmente con el sector educativo (tres profesores universitarios y un maestro de primaria). Ello no impide que tres de ellos, el 37,5%, no haya tenido formación en educación o interpretación patrimonial.

La penúltima posición es para los comentarios de texto y/o diapositivas (26,9%, siete participantes), empleados por cuatro profesores de tres áreas de historia, uno de historia del arte y dos de didáctica de las ciencias sociales, vinculados en su mayoría al sector patrimonial de la arqueología y la paleografía, aunque cuatro de ellos, el 57%, no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio. En último lugar encontramos la mencionada expresamente por un profesor de historia medieval sin formación patrimonial y referida a *la aplicación teórica a un ejemplo de patrimonio cultural elegido por el alumno*.

Figura 6. Actividades para la evaluación de los contenidos. Fuente: elaboración propia.



Dentro de las actividades, nos detenemos ahora en la planificación de las llevadas a cabo cuando se realizan visitas a elementos de patrimonio cultural. Como vemos en la figura 7, la mayor parte de los profesores (38,5%, diez docentes) las planifica siguiendo un proceso que comienza con la selección y explicación del elemento patrimonial, mientras los alumnos buscan información para completar su explicación. Después observan el elemento durante la salida con o sin la ayuda de guías y cuadernos didácticos elaborados por los expertos. Así lo manifiestan un docente de didáctica de las ciencias sociales y nueve de arqueología, ciencias y técnicas historiográficas, historia antigua, medieval y contemporánea, con vinculación mayoritaria al ámbito patrimonial de la arqueología y la gestión cultural. No obstante, lo que más destaca es la presencia de cinco, el 50%, que no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

El siguiente modelo de organización es elegido por el 34,6% –nueve profesores– y es más completo, pues el profesor prepara la visita con el alumnado buscando información dentro del aula y fuera de ella con la visita al elemento, elaborándose a continuación unas conclusiones en el aula entre el alumnado y el docente, así como un debate final. Ha sido señalado por seis docentes de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte, uno de historia medieval y otro de prehistoria, ligados principalmente al ámbito patrimonial de la arqueología, la educación de museos y la documentación, lo que influye en que solo dos de ellos, el 22%, carezca de formación en educación o interpretación patrimonial.

Por otra parte, entre las planificaciones menos empleadas está aquella en la que el profesor prepara la visita con el alumnado buscando información dentro del aula y fuera de ella mediante la visita al elemento, elaborándose después unas

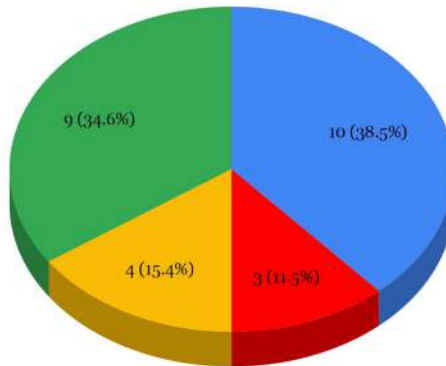
conclusiones en el aula entre el docente y el alumnado. Esta es utilizada solo por el 15,4%, es decir, por cuatro de los participantes, tres de didáctica de las ciencias sociales y uno de arqueología relacionados con el ámbito educativo de la primaria, la secundaria y la educación superior, distinguiéndose porque solo uno de ellos, el 25%, no ha tenido formación patrimonial.

Por último, estaría la que implica la búsqueda previa de información sobre el elemento por parte del alumnado y del docente en el aula, siendo ampliada por el alumnado durante la visita con la explicación de aquel o de forma autónoma para finalizar con la presentación de las conclusiones obtenidas por los discentes en el aula. En este caso, la usan el 11,5% de los participantes, lo que supone solo tres de los docentes, uno de didáctica de las ciencias sociales, otro de historia medieval y otro de historia moderna, familiarizados mayoritariamente con la educación primaria y la universitaria. Además, solo uno de ellos no ha tenido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Figura 7. Planificación de las actividades de las visitas a elementos patrimoniales.
Fuente: elaboración propia.

Actividades de las visitas a elementos patrimoniales

- Selecciono y explico el elemento patrimonial y los alumnos buscan información para completar mi explicación. Después lo observan durante la salida con o sin guías y cuadernos didácticos de expertos.
- El alumnado y yo buscamos previamente información del elemento en el aula. El alumnado la amplía en la visita con mi explicación o de forma autónoma con el fin de presentar sus conclusiones en el aula.
- Preparo la visita con el alumnado buscando información dentro del aula y fuera de ella mediante la visita al elemento, elaborándose después unas conclusiones en el aula entre el alumnado y yo.
- Preparo la visita con el alumnado buscando información dentro del aula y fuera de ella mediante la visita al elemento, elaborándose después unas conclusiones en el aula entre el alumnado y yo, así como un debate.



Discusión

Conocer la tipología y la procedencia del patrimonio empleado en las clases

Centrándose en el uso didáctico del patrimonio cultural, se ha comprobado

que en los estudios universitarios de la Universidad de Murcia elegidos para esta investigación están presentes todos los elementos patrimoniales, por lo que los participantes de la misma estarían cerca de una visión holística del patrimonio como la que constataron Estepa, Ávila y Ferreras (2013) para los profesores de educación secundaria de la asignatura de Geografía e Historia. Sin embargo, aunque se acercan al nivel deseable de la perspectiva simbólico-identitaria siguen prefiriendo, por este orden, el patrimonio arqueológico, el artístico, el documental, el inmaterial, el etnológico, el natural y, en menor medida, el científico y el integral. Priman todavía los elementos patrimoniales de carácter arqueológico, documental y artístico, al igual que sucedía con los maestros y profesores de secundaria en formación inicial de la investigación de Cuenca (2003), o más recientemente con los docentes de secundaria de la Región de Murcia (Monteagudo y Oliveros, 2016) y los de infantil, primaria y secundaria gallegos (Castro et al., 2020), dejando en un segundo plano el tratamiento del patrimonio tecnológico y del etnológico, como en las etapas educativas preuniversitarias (Cuenca et al., 2011). En este sentido, los docentes universitarios de didáctica de las ciencias sociales y de historia emplean de forma similar el etnológico y el científico, mientras que el integral estaría más presente en las clases de los docentes del Grado de Historia.

Los participantes estarían usando, por este orden, el patrimonio de otras regiones españolas, el de otros países y el de la Región de Murcia, dejando en último lugar el patrimonio local, pese a lo que diez docentes emplean todos y cada uno de ellos. De esta forma, al igual que sucede con los docentes de infantil, primaria y secundaria gallegos y con los profesores de secundaria murcianos, suelen emplear más el patrimonio regional que el local (Castro et al., 2020; Monteagudo y Oliveros, 2016), mientras que priman el de otras regiones frente a lo que ocurre con los docentes de etapas no universitarias. El patrimonio local de Murcia tiene, por tanto, menor presencia en las aulas de los docentes universitarios, al igual que ocurre en las de los profesores de secundaria de dicha región (Molina y Fernández, 2017; Molina y Muñoz, 2016) y, todo ello, pese a que las estrategias didácticas destinadas a conocer el patrimonio cercano han sido consideradas por Marin y Fontal (2020) como experiencias productivas a la hora de lograr un aprendizaje significativo del alumnado, ya que este tiende a señalar y definir como patrimonio los elementos patrimoniales que asocia a su historia e identidad.

Comprobar la frecuencia con la que está presente el patrimonio cultural en las aulas

Deteniéndonos en el patrimonio cultural, objeto de la investigación, este está presente en buena parte de los contenidos de las asignaturas. Si nos centramos en aquellos docentes que lo utilizan en todos o en la mayor parte de los contenidos,

encontramos una mayoría, dieciséis de los veintiséis participantes. Se constata de esta forma una gran diferencia respecto al uso puntual de los docentes de infantil, primaria y secundaria gallegos (Castro et al., 2020), los maestros de primaria andaluces (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013) y los docentes de infantil (Casanova et al., 2018), primaria (Morales et al., 2017) y secundaria de Ciencias Sociales murcianos (Molina y Fernández, 2017; Molina y Muñoz, 2016). Por contra, se asemejarían a los docentes de secundaria de Ciencias Sociales andaluces, quienes lo empleaban con bastante frecuencia (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013), lo que indicaría que los profesores universitarios estarían haciendo todo lo posible porque tuviera una presencia significativa en sus asignaturas, a fin de que los actuales discentes lo utilicen de la misma forma en sus futuras clases, tal y como han reclamado Moreno y Ponsoda (2018), pues creen que los futuros docentes han de ser conscientes de que el patrimonio ha de formar parte de su metodología didáctica.

Identificar la existencia de un uso didáctico del patrimonio cultural, es decir, su presencia entre los métodos, estrategias, recursos y actividades empleados en las asignaturas de historia y didáctica de las ciencias sociales

Dicho patrimonio cultural está presente en la metodología que emplean los participantes. Respecto a los métodos y estrategias didácticas, los más utilizados son, por este orden: la explicación o lección magistral, las salidas de campo para visitar elementos patrimoniales, los temas de actualidad para relacionar el pasado y el presente; y las estrategias de indagación como la resolución de problemas o los estudios de caso que implican la búsqueda, la elección y el análisis de fuentes primarias y secundarias. Sin embargo, el método dialógico a partir de la observación e interrogación de objetos patrimoniales y las visitas patrimoniales solo alcanzarían la cuarta y quinta posición, respectivamente.

Todas las estrategias didácticas relacionadas directamente con el uso del patrimonio, como las salidas, las estrategias de indagación, el método dialógico y las visitas a instituciones patrimoniales, son las elegidas por grupos de docentes universitarios entre los que priman los que han recibido formación en educación o interpretación patrimonial, además de estar o haber estado vinculados al ámbito profesional del patrimonio.

De esta forma y, pese a que el primer lugar queda reservado para la explicación o lección magistral, propia de una metodología tradicional, destaca muy de cerca la salida de campo, así como otras estrategias relacionadas con el patrimonio cultural, lo que marca la diferencia con la metodología de los profesores de secundaria que tuvieron los alumnos del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia, pues en sus clases la presencia del patrimonio era anecdótica al basarse fundamentalmente en la lección magistral (Gómez et al., 2018), algo que no solo

es el recuerdo de los estudiantes, ya que ha sido constatado con docentes de secundaria en activo (Monteagudo y Oliveros, 2016).

En cuanto a los materiales y recursos didácticos más presentes, encontramos las TIC y las fuentes primarias materiales, seguidas de las publicaciones científicas realizadas por las universidades y las instituciones patrimoniales, las fuentes primarias escritas y las fuentes primarias iconográficas. En todos estos casos, salvo en el de las TIC, son empleadas por grupos de docentes en los que priman los vinculados al ámbito patrimonial. Se trataría, por tanto, de una nueva combinación entre materiales y recursos de una metodología tradicional como las publicaciones científicas y los de una más activa como las TIC y las fuentes primarias, lo que los diferenciaría de los utilizados por los docentes de otras etapas educativas, todavía ligados a una metodología tradicional (Gómez et al., 2020; Molina et al., 2021; Morales et al., 2017) como es el caso de los libros de texto (Gómez et al., 2018; Monteagudo y Oliveros, 2016) y donde el uso de fuentes primarias, del patrimonio cultural cercano y de TIC es puntual (Casanova et al., 2018; Gómez et al., 2018; Gómez et al., 2020; Morales et al., 2017).

Sin embargo, cuando se trata de las instituciones patrimoniales, no le reconocen el mismo valor. A pesar de ser un recurso característico de la metodología activa de carácter investigativo, que permite el contacto directo con el patrimonio cultural y el desarrollo de estrategias de indagación, además de tener un gran potencial didáctico si se planifican actividades previas y posteriores a las visitas (Cuenca, 2014; Cuenca et al., 2011; Estepa y Cuenca, 2006); los participantes las relegan a la sexta posición, empleándolas un grupo de docentes que en su mayoría están vinculados al ámbito patrimonial y cuentan con formación en didáctica o interpretación del patrimonio. Esta situación, por tanto, se asemejaría a la de los docentes de las etapas educativas no universitarias, quienes muestran un menor interés por las instituciones patrimoniales (Morales et al., 2017), prefiriendo enseñar el patrimonio a través de las salidas de campo para visitar elementos patrimoniales o aquellas más propias del aula como las diapositivas, los audiovisuales o los trabajos de investigación (Castro et al., 2020).

Los participantes de esta investigación emplean, por tanto, una combinación entre la metodología tradicional, basada en estrategias didácticas como la lección magistral, y la activa, en la que el papel del alumnado es mayor, pues utiliza estrategias de indagación basadas en el método y las técnicas del historiador con el objetivo de desarrollar el pensamiento histórico, algo en lo que tiene mucho que aportar el patrimonio cultural al ser uno de los recursos principales para enseñar contenidos como los procedimentales (Molina y Fernández, 2017; Prieto et al., 2013). La presencia de estrategias didácticas activas en las primeras posiciones, explicaría que los profesores de secundaria en formación inicial de la

Universidad de Murcia contemplen las salidas a centros de interés histórico del entorno y el trabajo de campo a lo largo de la visita a una institución patrimonial entre las estrategias didácticas más adecuadas, al tiempo que valoran de forma positiva las metodologías activas en el aprendizaje, el trabajo con fuentes primarias y el desarrollo de las competencias históricas (Miralles et al., 2017). Esta visión, compartida por los profesores universitarios y los futuros docentes de secundaria, contrasta de forma significativa con la percepción que tenían los futuros maestros de primaria y profesores de secundaria que participaron en la investigación de Cuenca (2003), pues entendían la integración del patrimonio en la enseñanza y el aprendizaje desde una metodología tradicional, sobre todo los futuros maestros, ya que los de secundaria potenciaban más la participación y la indagación. Igualmente, difiere de la presente entre los maestros de primaria y profesores de secundaria en activo del estudio de Estepa, Ávila y Ferreras (2013), quienes continuaban empleando una metodología fundamentalmente tradicional, siendo escasas las estrategias didácticas innovadoras, sobre todo entre los de secundaria.

De la misma forma que ocurre con los métodos y estrategias didácticas, el uso de materiales y recursos en los que está presente el patrimonio por los participantes estaría motivando que los futuros docentes de secundaria formados en ella estimen como los recursos con mayores posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la historia los museos y centros de interés histórico y patrimonial, las fuentes primarias escritas y orales, al tiempo que interpretan el patrimonio como un recurso vinculado a la metodología activa en la que se fomenta el papel activo del alumno en la construcción de su conocimiento y como fuente primaria a través de la cual aquel puede entrar en contacto con el método histórico (Miralles et al, 2017).

La combinación entre la metodología tradicional y la activa deja, sin embargo, de estar presente en las actividades de evaluación, donde priman los exámenes de preguntas de desarrollo extenso y los de preguntas cortas, siendo menos de la mitad de los docentes universitarios los que eligen otras como las investigaciones sobre temas de historia local o regional, el trabajo de campo durante y después de las visitas a instituciones patrimoniales o los exámenes que impliquen utilizar e interpretar fuentes primarias. En el caso de las investigaciones y del trabajo de campo, son empleadas por docentes que presentan un alto porcentaje en formación en didáctica o interpretación del patrimonio. La menor presencia de estas tres actividades en los estudios universitarios, objeto de estudio en esta investigación, contrasta con las estrategias didácticas, los recursos y los materiales empleados por los docentes, más propios de una metodología activa, mientras que las actividades que utilizan estarían relacionadas con un modelo tradicional de enseñanza, propio de los exámenes de carácter memorístico. Ello los situaría más cerca de los profesores de secundaria que tuvieron los actuales estudiantes del Grado de Educación Primaria (Gómez et al., 2018) y del Máster Universitario de

Formación del Profesorado de la Universidad de Murcia (Molina et al., 2021). Así pues, estarían lejos de la visión de los docentes de secundaria en formación inicial, quienes otorgan preferencia a actividades como el trabajo de campo a lo largo de la visita a una institución patrimonial y las investigaciones sobre historia local. Estos últimos, al contrario de lo que ocurre con los de universidad, sitúan por debajo de las actividades realizadas con patrimonio a los exámenes de preguntas largas y cortas, pero valoran más los comentarios de texto que los docentes universitarios, quienes los mencionan por detrás de las actividades con patrimonio (Miralles et al., 2017).

Al margen de todo lo anterior, la metodología didáctica empleada se aprecia también en la planificación de las actividades realizadas durante las visitas a los elementos patrimoniales, evidenciando una fuerte polarización entre los docentes que escogen la relacionada con el modelo metodológico tradicional y aquellos que emplean la basada en un modelo en el que el rol del profesor y del alumno es activo. La primera, interesa a diez docentes, frente a la segunda, preferida por nueve profesores. En ambos casos están ligados mayoritariamente al ámbito patrimonial, pero mientras la mitad del grupo de los diez carece de formación en didáctica o interpretación patrimonial, solo dos del grupo de los nueve no ha recibido este tipo de formación. De ahí que se pueda concluir que la formación en educación o interpretación patrimonial estaría incidiendo directamente en el tipo de actividades que se planifican durante las visitas a elementos patrimoniales.

Además, nueve de los que eligen la metodología más tradicional ejercen docencia en el Grado de Historia, mientras que solo uno de ellos pertenece al área de Didáctica de las Ciencias Sociales, una diferencia que coincide con la presente entre los profesores de secundaria de Ciencias Sociales y los maestros de primaria del estudio de Estepa, Ávila y Ferreras (2013). No obstante, aunque la planificación más activa es elegida por seis del área de Didáctica de las Ciencias Sociales frente a tres del Grado de Historia, al menos el porcentaje es mayor que lo que ocurre con los docentes de primaria y secundaria mencionados, pues los primeros solo representaban un mínimo porcentaje, mientras que los de secundaria ni la mencionaron.

Por otra parte, el grupo de nueve docentes que se decanta por la planificación más activa es el que mejor se adapta a las indicaciones realizadas por investigadores como Cuenca (2014), Estepa y Cuenca (2006) y Prats y Santacana (2011), quienes han subrayado la necesidad de que la visita a elementos patrimoniales cuente con una preparación previa en el aula llevada a cabo por el profesor y el alumnado, la visita y unas actividades posteriores que profundicen en lo observado e investigado durante la realización de la misma.

Reflexiones Finales

Con esta investigación se ha podido comprobar la manera en la que está presente y se emplea el patrimonio cultural material en la enseñanza de la historia y su didáctica en la educación superior, llegando a una serie de conclusiones que se exponen a continuación.

Se ha constatado que los docentes universitarios procuran mostrar a su alumnado una visión holística del patrimonio, recurriendo a las distintas tipologías del patrimonio, no solo al cultural que nos interesaba, aunque siguen decantándose preferentemente por el patrimonio arqueológico, el documental y el artístico.

El patrimonio cultural que emplean tiene una procedencia diversa: española, internacional, regional y, en menor medida, local. Está presente con bastante frecuencia en los contenidos de sus asignaturas mediante una metodología combinada en la que se aprecian rasgos de métodos tradicionales y activos basados en la investigación. Si bien la explicación o lección magistral continua teniendo un peso importante, sus clases difieren de las de los docentes de primaria y secundaria porque le siguen de cerca ciertas estrategias didácticas vinculadas al uso del patrimonio, como son las salidas de campo para visitar elementos patrimoniales o las de indagación como la resolución de problemas o los estudios de caso en los que se utilizan fuentes primarias y secundarias, primando su elección entre los docentes formados en didáctica o interpretación del patrimonio y que han estado o están vinculados al ámbito profesional del patrimonio. De la misma manera y, a diferencia de lo que ocurre con los docentes de etapas no universitarias, dicha combinación está presente en los materiales y recursos didácticos. Los profesores universitarios se decantan por las TIC, las fuentes primarias materiales, las publicaciones científicas realizadas por universidades e instituciones patrimoniales y las fuentes primarias escritas e iconográficas, pero relegan al igual que aquellos las visitas a instituciones patrimoniales.

La planificación de las actividades relacionadas con las salidas destinadas a visitar elementos patrimoniales vuelve a estar marcada por la presencia de dos modelos, el más tradicional y el más activo, caracterizándose el primero por el rol activo del profesor y el pasivo del alumnado, mientras que en el segundo, ambos, docente y discentes, tienen un papel activo en el proceso educativo. El más tradicional atrae a los profesores que ejercen docencia en el Grado de Historia, mientras que el activo está más presente en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. No obstante, este último es más apreciado por los docentes universitarios que por los de educación primaria y, sobre todo, los de secundaria.

Ahora bien, la combinación de modelos decae cuando se trata de actividades de evaluación en las que sigue muy vigente el tradicional basado en exámenes memorísticos de distinto tipo, pues aquellas en las que entra en juego el uso del

patrimonio cultural cuentan con pocos seguidores, eso sí, familiarizados con el ámbito profesional del patrimonio.

Esta investigación ha evidenciado asimismo ciertas diferencias entre el profesorado universitario de educación e historia. Mientras los primeros muestran una mayor preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de la historia y del patrimonio, los segundos se centran más en los contenidos históricos y patrimoniales propiamente dichos.

Así pues, destaca el interés de los docentes de didáctica por emplear una metodología más activa basada en estrategias de indagación y en actividades de evaluación, tales como: las investigaciones sobre temas de historia local o regional y los exámenes en los que se utilizan e interpretan fuentes primarias. Al mismo tiempo, las salidas que organizan para visitar elementos patrimoniales cuentan con el rol activo del alumnado y del profesorado. Por su parte, en la metodología de los docentes del Grado de Historia se aprecian más rasgos tradicionales como la explicación o la lección magistral, los exámenes de carácter memorístico y las salidas a elementos patrimoniales planificadas con el papel protagonista del profesorado.

Pese a todo ello, esta investigación ha permitido constatar la hipótesis de la que partía. La importancia que conceden los maestros y profesores de secundaria en formación inicial al patrimonio en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia y como parte esencial de una metodología innovadora, procede de la presencia que el mismo ha tenido y del uso que se ha hecho de él por parte de los docentes universitarios en sus correspondientes asignaturas de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria e Historia, así como del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato.

Ahora bien, existen algunos ámbitos en los que todavía habría que insistir para que los estudiantes de los grados y el postgrado objeto de esta investigación mejoren su formación a la hora de valorar y emplear el patrimonio cultural de forma didáctica.

Aunque estén presentes las estrategias didácticas que utilizan el patrimonio cultural en las clases de estos estudios, sería recomendable que continuara incrementándose su presencia para que tengan un lugar preferente en la enseñanza de la historia en educación superior con el fin de que el alumnado domine el trabajo con el patrimonio cuando ejerza como docente de infantil, primaria, secundaria o educación superior y para que la presencia de aquel no sea algo puntual, sino frecuente, contribuyendo de esta forma al aprovechamiento de su potencial para el desarrollo del pensamiento crítico (Chaparro y Felices, 2019; Molina y Fernández, 2017).

Dicha presencia debe vincularse a la metodología didáctica basada en la

investigación, en la que el rol del alumnado es activo (Miralles et al., 2017), construyendo su propio conocimiento con la ayuda del docente que actuará como guía. Una metodología en la que se parta siempre de las ideas previas de los alumnos para relacionarlas con los nuevos conocimientos y en la que se les evalúe de forma continua para conocer su evolución a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (Fraile, 2019). Por todo ello, resulta fundamental como han manifestado Miralles et al. (2017) que el uso didáctico del patrimonio cultural forme parte de los planes de estudio de grados, másteres y doctorados para que los actuales discentes cuenten con una base de educación e interpretación patrimonial de cara a su futuro profesional.

Relacionado con lo anterior, ha de impulsarse la colaboración de los centros educativos, la universidad y las instituciones patrimoniales en la planificación y ejecución de programas de formación para los docentes (Castro et al., 2020), pues como se ha visto a lo largo de esta investigación la presencia entre los docentes de universidad de esta formación, al tiempo que la vinculación de parte de ellos al ámbito profesional del patrimonio; influye positivamente en el uso del patrimonio cultural en sus clases, marcando en algunas cuestiones importantes diferencias con lo que sucede en las etapas no universitarias donde la formación en estos campos es menor y no suele existir una relación profesional con el patrimonio.

Ahora bien, no es posible obviar que este trabajo supone únicamente una pequeña aportación a las investigaciones sobre la percepción de los docentes sobre el valor didáctico del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia, pues los estudios se habían centrado hasta ahora en la visión de los docentes en activo de educación infantil, primaria y secundaria, así como en la de aquellos de primaria y secundaria en formación inicial, pero no se había comprobado la de los docentes universitarios, formadores precisamente de todos los mencionados. No obstante, los resultados obtenidos con esta investigación han de entenderse únicamente como una aproximación al tema de estudio por varias razones:

-En primer lugar, durante la realización de este trabajo solo se ha tenido acceso a las respuestas voluntarias de veintiséis participantes cuando la muestra seleccionada al principio contaba con cincuenta y nueve profesores, por lo que no sería la situación más idónea.

-En segundo lugar, esta investigación se ha centrado en los docentes de una universidad concreta, algunos de los cuales están vinculados directamente al campo de la educación patrimonial, por lo que no se podrían generalizar los resultados sin ser comparados con los que se obtendrían de los docentes de otras universidades, especialmente si se trata de instituciones que no cuentan con profesorado que investigue e innove en didáctica o en interpretación del patrimonio.

Por todo ello, sería interesante profundizar esta investigación para conocer la

percepción que tiene el profesorado universitario de otras universidades donde la didáctica y la interpretación del patrimonio no estén tan presentes, comparándola con la de los participantes de este estudio.

Notas

¹Doctora Internacional en Historia Moderna (Universidad de Castilla-La Mancha) y Máster Universitario en Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural (Universidad de Murcia)

²Este artículo recoge parte de los resultados del trabajo fin de máster llevado a cabo durante el Máster Universitario en Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural de la Universidad de Murcia

Bibliografía

Ávila, R. M. y Rico, L. (2004). Los museos virtuales. Nuevos ámbitos para aprender a enseñar el patrimonio histórico-artístico: una experiencia en la formación de maestros. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Universidad de Alicante. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1448548>

Bellati, I. y Sabido, J. (2020). L'uso delle fonti storiche come pratica per la formazione degli insegnanti di istruzione primaria dell'Università di Barcelona. *Didattica della Storia. Journal of Research and Didactics of History*, 2 (1), 1-25. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11831>

Casanova, E., Arias, L. y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de educación infantil. *Contextos educativos: Revista de educación*, (22), 79-95. <https://doi.org/10.18172/con.3185>

Castro, B., Castro, L., Conde, J. y López, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34 (3), 77-96. <http://hdl.handle.net/10347/24830>

Chaparro, A. y Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, (3), 327-346. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27466132019/27466132019.pdf>

Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (2), 37-45. <http://hdl.handle.net/10272/7669>

Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2566>

Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, (5), 45-57. <http://hdl.handle.net/10272/9437>

Egea, A. y Arias, L. (2013). IES Arqueológico. La arqueología como recurso para trabajar las

competencias básicas en la educación secundaria. *Clio: History and History teaching*, (39). <http://clio.rediris.es/n39/recursos/egeaarias.pdf>

Egea, A. y Arias, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 329-343). Trea.

Egea, A., Pernas, S. y Arias, L. (2014). Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico. En O. Fontal, A. Ibáñez y L. Martín (Eds.), *Reflexionar desde las experiencias: una visión complementaria entre España, Francia y Brasil: actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 1149-1160). Instituto del Patrimonio Cultural de España; Observatorio de Educación Patrimonial en España.

Escribano, A., Polo, B. y Miralles, P. (2019). Estudio de la opinión de los agentes educativos sobre las visitas escolares al Museo Arqueológico de Murcia. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34 (1), 101-119. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/2042>

Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (30), 93-106. <http://hdl.handle.net/10272/9606>

Estepa, J., Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de primaria y secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 41-59). Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9991/Concepciones%20del%20profesorado.pdf?sequence=4>

Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En O. Fontal y R. Calaf (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Trea.

Fontal, O., García, S. y Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (101), 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>

Fraile, F. J. (2019). La formación del profesorado universitario de Historia: avances y dificultades del proceso. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 76-92. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.76>

Galletti, F. (2020). Una ricerca con i futuri maestri: la percezione del patrimonio degli studenti universitari. *Didattica della Storia. Journal of Research and Didactics of History*, 2 (1), 73-91. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11882>

Gómez, C. J., Chaparro, A., Felices, M. M. y Cózar, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49 (1), 65-74. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>

Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argomento*, 6 (11), 5-27. <https://www.redalyc.org/>

<pdf/3381/338131531002.pdf>

Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.5223>

Hernández, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Eds.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455-466). Universidad de Castilla-La Mancha; Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Hervás, R. (2019). *Métodos y técnicas de investigación* [Material del aula]. Texto creativo, Universidad de Murcia, España.

Marín, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32 (4), 917-933. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/64657>

Mesa, M. P. (2021). *La percepción del profesorado universitario sobre el valor didáctico del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/111264>

Miralles, P., Gómez, C. y Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 43 (4), 161-184. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n4/art09.pdf>

Molina, S. y Fernández-Rufete, M. (2017). El patrimonio en el desarrollo de competencias históricas: la visión del profesorado de la Región de Murcia. En P. Miralles, C. J. Gómez y R. A. Rodríguez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 211-236). Editum. <https://libros.um.es/editum/catalog/book/1781>

Molina, S. y Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), 863-880. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411

Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, 43 (4), 185-202. <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v43n4/art10.pdf>

Molina, S., Ortuño, J. y Sánchez, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de educación secundaria. *El Futuro del Pasado*, 12, 61-89. <https://doi.org/10.14201/fdp2021126189>

Monteagudo, J. y Oliveros, C. (2016). La didáctica del patrimonio en las aulas. Un análisis de las prácticas docentes. *UNES. Universidad, escuela y sociedad*, (1), 64-79. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12150>

Morales, M. J., Egea, A. y Arias, L. (2017). El patrimonio y las fuentes materiales en la práctica docente de la Educación Primaria en la Región de Murcia. *Her&Mus: heritage & museography*, (18), 102-115. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/338105>

Moreno, J. R. y Ponsoda, S. (2018). La percepción del alumnado sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia. En R. Roig (Ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 317-325). Octaedro. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/84990>

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Los restos arqueológicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado. En J. Prats (Ed.). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 39-67). Grao.

Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clio. History and History Teaching*, (39). <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>

Santacana, J. (2018). La arqueología y el reto de educar. En A. Egea y L. Arias (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 9-21). Trea.

Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.

Van Botxel, C., Grever, M. y Klein, S. (2016). The Appeal of Heritage in Education. En C. Van Botxel, M. Grever y S. Klein (Eds.), *Sensitive Pasts. Questioning heritage in education* (pp. 1-18). (Making sense of history; Vol. 27). Berghahn Books. https://www.berghahnbooks.com/downloads/intros/VanBoxtelSensitive_intro.pdf

Lecto-comprensión en la era digitalizada en alumnos universitarios centennial

Reading Comprehension of Centennial Undergraduates in Digital Times

Paula Sofía Marrodán¹

Resumen

La lectura hoy en día está íntimamente ligada a la digitalización. Los textos que se leen en las aulas en universidades suelen presentarse en soporte digital y no necesariamente se imprimen. Los dispositivos electrónicos cobraron protagonismo y son la herramienta predilecta tanto para leer en momentos de ocio como en tareas académicas. Desde la investigación docente suele interesar conocer si el modo y formato en que se lee condicionan la lecto-comprensión y el análisis textual. Sin embargo, consideramos que esta pregunta no es la indicada ya que el alumno universitario del siglo 21 no solamente se caracteriza por los modos de acceder a los textos. Creemos que se necesita ampliar la mirada y considerar otros factores para analizar el desempeño áulico de los alumnos en lecto-comprensión. Podrían plantearse otras preguntas que quizás nos acerquen a un diagnóstico fehaciente: ¿cuál es el perfil de esta nueva generación de alumnos, la generación Z, también denominada centennial? ¿Cambió la dinámica lector-texto en esta nueva generación? ¿Qué variables confluyen en la lecto-comprensión hoy más allá del formato o modalidad del texto por leerse? ¿Qué puede hacerse desde las prácticas pedagógicas para perfeccionar la lecto-comprensión de alumnos jóvenes hoy en día? ¿Existen estrategias de aprendizaje, sumadas a las habilidades lingüísticas y discursivas, que el docente pueda fomentar? En este trabajo proponemos entonces intentar responder estas incógnitas con el fin de optimizar la tarea lectora de alumnos universitarios.

Palabras clave: lecto-comprensión; generación Z; prácticas pedagógicas;

digitalización

Summary

Nowadays, reading is closely linked to digitization. The texts that are read in university classrooms are usually presented in digital format and are not necessarily printed. Electronic devices have gained prominence and they are the predilect option for both leisure reading and academic tasks. The question usually framed in educational research refers to the ways in which we read and the extent to which the text format shapes the performance in reading comprehension and textual analysis. However, we believe that this question is not the right one, since 21st century university students are not only characterized by the ways they access texts. We believe, actually, that it is necessary to broaden the view and consider other factors to analyze students' classroom performance in reading comprehension. There are other questions that may bring us closer to a reliable diagnosis: what is the profile of this new generation of students, generation Z, also known as Centennials? Has the reader-text dynamic changed in this new generation? What variables converge in reading comprehension today beyond the format or modality of the text to be read? Which pedagogical practices can trigger improved reading in young students today? Are there learning strategies, in addition to linguistic and discursive skills, that can be fostered by teachers? In this paper, we propose to answer these questions in order to optimize the reading skills of undergraduates.

Keywords: Reading Comprehension; Z Generation; Pedagogical Practices; Digitization

Fecha de Recepción: 27/06/2021
Primera Evaluación: 23/10/2021
Segunda Evaluación: 3/11/2021
Fecha de Aceptación: 12/11/2021

1. Introducción: las nuevas generaciones y su relación con la lectura

Este trabajo tiene como objetivo analizar la enseñanza de lecto-comprensión de alumnos jóvenes universitarios en el marco de la nueva dinámica entre texto y lector en la era de las nuevas tecnologías. Pondremos énfasis sobre la generación Z, también denominada *centennial* o *post millennial*, en particular, la forma en que se comunican, las diferencias que guardan con otras generaciones y lo que les depara el futuro profesional y académico (Strauss, Howe, 2000), (Harari, 2019).

Para asistir al alumno en su rol de lector se debe partir de su contexto inmediato de desempeño y actividad, el cual hoy se encuentra atravesado por la virtualidad y la digitalización. Aunque ya se viene trabajando desde el campo de la investigación y la práctica docente priorizando la enseñanza en nuevas tecnologías, redes sociales, programas y aplicaciones varias (Kozak, 2003), (Castroviejo Mero, 2019), (Arancibi, Cabero, Marín, 2020), (Martínez Navarro, 2017) con el fin de adecuarse a la nueva generación de alumnos que se encuentra supeditada al uso de tecnologías, se debe profundizar el estudio de las estrategias de lecto-comprensión de los textos digitales. La pregunta recurrente suele ser cuál es la relación exacta entre la digitalización de la lectura y el rendimiento del alumno. ¿Es perjudicial leer en soporte digital, es decir, se ve afectado el análisis crítico del lector? Florencia Stok nos acerca una respuesta:

El hecho de que los estudiantes más jóvenes hayan crecido rodeados de las nuevas tecnologías no implica que las usen eficazmente. Esto parece reforzar la idea de que los estudiantes del nivel superior, más allá de su edad, requieren de una serie de habilidades que los ayuden a leer en los soportes digitales (...) Por otro lado, los resultados demostrarían que los participantes emplean pocas estrategias de lectura. Esta podría ser la razón por la que los alumnos tienden a manifestar dificultades para encontrar la idea principal de los textos durante las clases. (Stok, 2018, p. 259)

Ya sea por el formato de los textos escritos, analógicos o digitales, por el contexto de lectura, en dispositivos que fomentan la portabilidad, o por el tipo de abordaje, en detenimiento o con velocidad, la lectura, al igual que otros aspectos del aprendizaje en las aulas, ha sufrido cambios. Es por ello que consideramos de interés tratar de comprender cómo el perfil del alumno afecta el rendimiento en las tareas lectoras.

2. *Millennials* y *Centennials*: nuevos conceptos en la sociedad digitalizada

Para delimitar el área de análisis de este trabajo y sus sujetos, resulta primordial partir en primera instancia de una clara definición de los rasgos que caracterizan al grupo de estudio, a saber, los alumnos *centennial*, en su perfil de usuarios de información digitalizada y actores principales en la era de la tecnología, las redes e internet. Para ello, entonces, se necesitará señalar a qué nos referimos con

generaciones históricas, el término *centennial*, su origen y su relación con el apelativo *millennials*, más difundido que el primero, y por qué suelen aplicarse equívocamente al mismo referente.

En primera instancia, aclararemos el concepto de generación que consideramos para este trabajo. Según el sociólogo inglés Philip Abrams (1982), la noción histórico-social del término generación está ligada a la noción de identidad. Existe una estrecha relación entre el tiempo individual y el tiempo social, enfatizando su afiliación conjunta al registro de la historia. La identidad es considerada como el vínculo entre las dos dimensiones de individuo y de sociedad dentro de un marco de referencia histórico-social.

En los últimos años, se han utilizado varios nombres para referirse a los jóvenes del siglo 21, tales como Generación V (V por virtual), Generación C (C por comunidad o contenido), Generación Silenciosa, Generación de Internet o incluso Generación Google, todas claras referencias a las nuevas vías de comunicación, la info-tecnología y el mundo regido por el uso de internet y el trabajo remoto: (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016: 97). Sobre todo, se han popularizado los nombres *centennial* y *millennial*. Las dos generaciones están encolumnadas detrás del avance de la ciencia y la tecnología, pero existe una diferencia de edad, rasgo diferenciador entre ambas, que por momentos parece ser la única variable de comparación.

Un primer acercamiento a una denominación se les adjudicó a los autores William Strauss y Neil Howe (1997), quienes se dedicaron a la teoría generacional y fueron quienes acuñaron el nombre *millennial*. Pero ese fue el puntapié inicial y otras opciones se subsiguieron desde diversas fuentes no específicamente guiadas por el rigor científico, entre ellas, portales de noticias, editoriales periodísticas y hasta presentaciones de diapositivas en Power Point promovidas por campañas de marketing y agencias publicitarias (Sparks and Honey, 2014). El periódico USA Today publicó en la primera década del nuevo milenio uno de los primeros artículos al respecto (Horowitz, 2014). Un ejemplo allí mencionado es el término *i-generation*, el cual hace referencia al consumo de productos de la marca Apple extendido a adolescentes, es decir, *Iphone*, *Ipod*, etc. Hay quienes aventuraron que la "I" inicial podría remitirse además a la Internet, lo cual haría más representativo su uso. En el artículo visionario del diario USA Today, el periodista Bruce Horovitz llevó a cabo un concurso online dirigido al público lector, quienes eligieron el término más apropiado para hablar de los adolescentes de ese entonces.

Al mismo tiempo, agencias de publicidad como Ad Age realizaron informes de análisis de mercado sobre los jóvenes como consumidores, que luego marcarían tendencia. De allí surgió otro nombre que se consideró válido como epíteto para los jóvenes norteamericanos: la generación *Homeland*, haciendo referencia a la situación aguerida tras los atentados a las Torres Gemelas. Horovitz indica que la agencia

había apostado por el apodo *Generation Y*, en un artículo publicado en 1993 pero que luego optó por *millennials* dada la gran difusión de este último. Sin embargo, esa misma agencia utilizó con frecuencia *I-gen* para remitirse a la Generación Z. Howe advirtió que “quienes están inventando nombres buscan maximizar la llegada al público desde la prensa y los medios. Todos están buscando captar atención.” (Howe, 2000) Por ende, recomienda no enamorarse de ninguno en particular, ya que algunos responden a modas con intenciones publicitarias y no se asocian a un perfil generacional certero que defina cabalmente sus características.

En la mayoría de los casos, la conversación ha girado en torno de la terminología, pero no se ha profundizado en el perfil psicológico y sociológico de la nueva generación. Mucho se ha escuchado y se ha hablado de los *millennials*, pero sus rasgos característicos todavía no han sido delineados con precisión. La palabra *millennials*, proveniente del inglés, fue uno de varios términos que se propusieron a la hora de denominar a los futuros líderes del nuevo milenio, y así como no hubo consenso respecto del nombre que los represente tampoco se pudo delimitar fehacientemente el comienzo y fin del periodo que abarca esta generación.

El estudio generacional es más arte que ciencia, y por lo tanto hay una significativa disputa acerca de la definición de la Generación Z. Los demógrafos ubican su inicio entre fines de la década de 1990 y mediados de la primera década del 2000. Sin embargo, los especialistas en tendencias de mercado y pronóstico de ventas hablan de “(...) un bloque de 15 años, desde aproximadamente 1996, por lo que sus miembros hoy tienen entre 5 y 19 años de edad. (...) los millennials nacieron entre 1980 y 1995 y hoy tienen entre 20 y 35 años” (Williams, 2015).

Aunque algunos demógrafos suelen agrupar a los jóvenes de ambas generaciones bajo un mismo mote, cada vez más se ubica a los *millennials* en una generación anterior, los nacidos en la década del 1980 quienes ya rondan hoy los 30 años de edad. En pos de futuras investigaciones sobre nuevas generaciones de alumnos, convendría abogar por un consenso terminológico, y así promover la claridad en la comunicación entre colegas e investigadores, en especial los de habla hispana, visto y considerando que quienes abordaron la cuestión léxica primero fueron especialistas de la lengua inglesa y por ende llevan varios años de ventaja en el área.

En este trabajo, nos focalizaremos en el alumno joven universitario perteneciente a la generación Z. Para fines prácticos, hablaremos de aquí en adelante de la generación Z y no *centennial*, ya que en ese término se ven concatenadas y reflejadas las generaciones predecesoras, generación Y o *millennials*, por ejemplo, gracias a la asociación alfabética, y también aporta transparencia en su versión en español, a diferencia de i-generación o generación *Homeland*.

3. Perfil del joven de la generación Z

Más allá de la terminología, la tarea clave no se centraría solamente en ubicar a los *centennials* y *millennials* en tiempo y espacio, sino en identificar sus características, tendencias, ideas, grupo de valores, entre otros aspectos. Allí yace el verdadero aporte: describir qué tipo de alumno asiste hoy a las aulas y cómo trabajar con ese perfil desde la docencia. Howe y Strauss allanaron terreno con su teoría generacional y contribuyeron al ampliar la visión diacrónica de la evolución histórica de las sociedades y sus diferentes grupos etarios.

La teoría de Howe y Strauss se basa en cuatro generaciones o etapas. Según ellos, toda la historia de las civilizaciones está caracterizada por cuatro tipos de generaciones, una seguida de la otra, una modificando la cosmovisión de la siguiente. Cada generación es el reflejo de la anterior, por sus actos compensatorios para subsanar fallas heredadas al adoptar una toma de decisión característica, que los ubica en las antípodas de la generación anterior. Cada una de estas generaciones abarca 20 años y están signadas por una combinación de acontecimientos históricos, tendencias y prácticas sociales que les imprimen un sentido de pertenencia compartido con sus contemporáneos. Cabe aclarar que, aunque los autores ilustraron su teoría con ejemplos específicos del pueblo estadounidense, sus premisas fueron pensadas para traspolarse a toda la historia de la humanidad.

Una vez transcurridas las cuatro generaciones, se cumple lo que los autores denominan un cambio de ciclo que dura aproximadamente 80 años y se denomina *saeculum*. Al final de cada periodo de 20 años, ocurre una vuelta (del inglés, *turning*) o cambio de modo de percibir el mundo, una suerte de estado de ánimo que define etapas históricas. La primera etapa o generación es denominada **Cumbre**, y se desencadena luego de la última y cuarta generación del ciclo que es la Crisis. Durante esta primera etapa o estación, se nota una marcada tendencia de lo colectivo sobre lo individual, y hacia la reconstrucción de los estragos causados por la crisis, en pos de evitar las consecuencias negativas heredadas. Un ejemplo histórico es la era de posguerra luego de 1945. Luego sigue el segundo cambio que introduce un **Despertar**, donde la sociedad se torna hacia un plano más individual e introspectivo, y critica de la etapa anterior la falta de espiritualidad y aprecio por la variedad y los valores culturales. Durante la década del 60', la revolución de la conciencia desafió al status quo y a la militarización de la política exterior estadounidense, exigiendo autenticidad, paz y una vuelta a lo humanístico. En tercer lugar, aparece el **Desengaño**, cuando sus protagonistas se sienten defraudados por las instituciones, y se vuelcan aún más sobre los valores del individuo como tal, independiente y libre. Un claro ejemplo fueron las décadas del 1980 y 1990, cuando se priorizó la elección libre del consumidor que impulsó el éxito tanto macroeconómico como microeconómico. Y se llega así a la **Crisis**, es decir, la generación atravesada por el cuarto cambio. Es una era de

destrucción que suele implicar una revolución o guerra. De allí, las instituciones se fortalecen, se deja de lado la ética individualista y se revalorizan los objetivos comunes colectivos.

Asimismo, a cada ciclo le corresponde un perfil de ciudadano identificado con cada uno de los cuatro arquetipos que delinearon Howe y Strauss. El profeta entra a la niñez durante la Cumbre, un tiempo de vida comunitaria rejuvenecida y consenso en torno a un nuevo orden social. Los profetas crecen como niños cada vez más mimados de esta era posterior a la Crisis, se centran en la moral y los principios en la mediana edad y emergen como ancianos guiando en otra Crisis. El nómada vive la niñez durante un Despertar, un tiempo de ideales sociales y agendas espirituales, cuando los adultos jóvenes están atacando apasionadamente el orden institucional establecido. Los nómadas crecen como niños poco protegidos y se convierten en líderes pragmáticos de la mediana edad durante una Crisis y envejecen en ancianos resilientes después de la Crisis. La niñez del héroe transcurre después de un Despertar, durante un Desengaño, con pragmatismo individual, autosuficiencia. Los héroes crecen como niños después del Despertar, cada vez más protegidos, llegan a la mayoría de edad como optimistas jóvenes durante una Crisis, emergen como maduros enérgicos, excesivamente seguros, y envejecen como ancianos políticamente poderosos atacados por otro Despertar. La generación Y o *millennial* son héroes. Por otro lado, el artista entra en la niñez después durante una Crisis, un momento en que los grandes peligros reducen la complejidad social y política a favor del consenso público, instituciones agresivas y una ética de sacrificio personal. Los artistas crecen sobreprotegidos por adultos preocupados por la Crisis, llegan a la madurez como los jóvenes socializados y conformistas de un mundo posterior a la Crisis, surgen como líderes de la mediana edad durante un Despertar y envejecen como sabios ancianos del Despertar. La generación Z o *centennial* es artista.

Los avances en proyectos de investigación sobre la generación Z (Strauss, Howe, 2000), (Brown, 2001), (Seemiller, Grace, 2016), (Magallón Rosa, 2016), donde se presenta la nueva dinámica de las comunidades digitales, la forma en que se comunican, las diferencias con otras generaciones y los pronósticos de tendencias a futuro, resultan de suma importancia para el docente/investigador que está en busca de una respuesta a una sintomatología que engloba factores que escapan a lo meramente lingüístico. Puntualmente, ¿qué valores priorizan los jóvenes Z, qué acciones y pensamientos priorizan, alaban o censuran?

Hay diversos aspectos de interés sobre las características principales de los jóvenes Z. Sin embargo, nos referiremos a las más pertinentes al foco de nuestro trabajo, el desempeño áulico en lecto-comprensión. Ciertos datos grafican con claridad el perfil de la generación Z. Un ejemplo es la necesidad de los jóvenes Z de ser agentes de cambio activos en la sociedad, con el fin de señalar, denunciar y

subsanan injusticias a nivel económico, político y cultural. Los resultados que arrojó la investigación de mercado llevada a cabo por la agencia de publicidad Sparks & Honey indican que el 60% de la generación Z quiere tener una repercusión positiva sobre el mundo, en contraste con el porcentaje de los Millennials que es del 39%. (Gerehou, 2016 en Magallón Rosa, 2016). Esta actitud proactiva y empoderada parece ir en detrimento de una visión jerárquica de la sociedad y en pos de una democratización de voces. La pluralidad y la diversidad son conceptos entendidos como derechos básicos en cualquier ámbito, ya sea profesional, personal, nacional o global. La era digital le ofreció a la generación Z una herramienta para mancomunar esfuerzos, unir e imponer narrativas, generar conciencia, desde un enfoque colectivo de empatía, solidaridad y cooperación.

Respecto del futuro laboral del alumno Z, prima la “economía de los trabajos ocasionales” (del inglés, *gig economy*), a saber, iniciativas basadas en trabajos esporádicos cuya transacción se hace a través del mercado digital.

Como generación plural y tolerante, van a ser poco proclives hacia el corporativismo en el sentido de defender un camino único para el acceso a las distintas profesiones. Son además conscientes de que su movilidad laboral va a ser muy elevada y de la importancia de ser personas capaces de adaptarse a múltiples tareas y de demostrar sus competencias en cada ocasión. Todo ello se une al hecho cierto de que las profesiones que les reclamarán pueden no existir todavía. Lo que hace de la Generación Z una de las más realistas de la historia reciente. (Atrevia, 2016, p.28).

Como ya aclaramos, el perfil del alumno Z que consideramos en este trabajo está ligado a un contexto cultural e histórico particular, un “momento bisagra” en el desarrollo de la tecnología que impacta de lleno sobre la dinámica social y, en consecuencia, deja huellas en el lenguaje y en su uso. El acceso, el almacenamiento y la gestión de la información (principalmente pública) son una prioridad para el joven Z (Magallón Rosa, 2014: 58). El denominado *open data* (información de libre acceso) nace como una demanda de la sociedad civil para que las instituciones públicas rindan cuentas de manera transparente, en formatos abiertos y libremente asequibles, y muestren la información que recopilan y con la que trabajan.

Ahora bien, un efecto adverso de la proliferación de contenido, fuentes, contenido audiovisual o escrito, es el síndrome de fatiga por exceso de información. El joven Z se desempeña en un contexto de parálisis de la capacidad analítica, perturbación de la atención e inquietud general (Han, 2014: 64). Este síndrome se desencadena ante la necesidad de procesar una gran cantidad de información a una gran velocidad de respuesta. Por ello, la tardanza o la vacilación se consideran una perturbación operativa, que impide alcanzar una realidad optimizada, donde los estímulos visuales y fugaces fomentan la visión a corto plazo. (Han: 56) Sobre todo, el joven Z prefiere

el contenido visual o audiovisual, interactivo o multimodal, con poco texto escrito:

La generación Z demanda principalmente videos de poca duración. Se trata de una generación que sabe cómo buscar y encontrar exactamente lo que quieren, por lo que, cuando sus expectativas no se cumplen, no esperan y abandonan rápidamente en busca de lo que necesitaban. (...) Su reducida capacidad de atención supone para los medios un esfuerzo adicional para encontrar la manera de ofrecer información relevante que les aporte experiencias y beneficios inmediatos. (Cerezo, 2017, p.103)

El síndrome de fatiga afecta el desarrollo de tareas cognitivas, tales como la lecto-comprensión, actividad en la que se requiere respetar un proceso, con pasos acumulativos, concatenados y que se retroalimentan unos a otros, como la lectura detenida, la comprensión del hilo cohesivo, la temática y el género, el lector pretendido y la voz del autor, entre otros. El lector de la generación Z parece presentar dificultades para lidiar de manera adecuada con la tarea lectora, sin atajos y distracciones recurrentes. Suele omitir la reformulación, la relectura, el pensamiento reflexivo, el habla interna y la re significación. Estos jóvenes suelen ser lectores veloces pero no eficaces y no disponen de la gravitación necesaria para accionar. (Han, p.14) La distracción general es enemiga íntima de la lectura, de naturaleza diferida, y por ello resultaría de gran aporte realizar trabajos de investigación de LE sobre esta problemática.

4. Lecto-comprensión en jóvenes de la generación Z: desafíos del docente

La lectura es una actividad del lenguaje que permite conectar al lector con el contexto social y cultural de producción del texto, es decir, no solo se reconoce sentido, sino que se construye sentido al mismo tiempo. Las relaciones que se establecen entre texto, contexto y enunciador responden a una representación por parte del lector. Estela Klett (2001) sostiene:

El lector establece una relación meta-textual con el texto: lo toma como objeto, lo estructura, lo desarticula, lo clarifica, lo relaciona, lo integra. Estas actividades pueden ser llevadas a cabo porque existe la posibilidad de volver sobre lo ya leído, posibilidad acentuada por el manejo discrecional del tiempo que insume el acto de leer. Esta situación, a su vez, le permite al lector ejercer un control más o menos consciente de dichas operaciones (p. 256)

Dado que el lector puede ejercer control sobre la comprensión de textos, se requiere interpelar de lleno a la competencia estratégica del alumno y hacer uso de mecanismos de regulación de la comunicación para optimizar la efectividad en la comprensión del mensaje escrito, compensando y anticipando fallas de interpretación, aprovechando que el tiempo de lectura es de naturaleza diferida y, en la mayoría de

los casos, no requiere de una respuesta inmediata. De este modo, el alumno que debe comprender un mensaje escrito para ser leído puede seleccionar estrategias a conciencia, reevaluar inferencias y corregirlas de ser necesario y reponer información sin que el flujo de la comunicación se vea interrumpido.

Los docentes al frente de un aula de jóvenes Z se desenvuelven en la misma comunidad que ellos y, aunque no pertenecen a la misma generación, comparten hábitos tecnológicos. Como inmigrante digital, el docente también puede caer en prácticas tecnológicas adictivas y un uso fragmentado de la información masiva y sin editar. Tanto alumno como profesor se ven alcanzados por estas consecuencias del uso de la tecnología. Incluso los docentes suelen estar desprovistos de la flexibilidad mental necesaria para instruir y guiar a nativos digitales ya que ellos mismos han sido capacitados en un sistema educativo ya en desuso (Harari, 2019).

Ante este estado de situación, los docentes deben activar nuevas estrategias de enseñanza y tácticas para resolver problemáticas nuevas. Deberán formularse preguntas que apunten a resolver nuevas incógnitas en lo tocante al plano estratégico, y decidir si desde allí pueden abordarse las fallas en la respuesta del alumno o si se requiere algún otro enfoque. Si el docente puede partir desde la autocrítica y el pensamiento reflexivo y examinar las propias prácticas digitales, podrá aplicar herramientas e impartir enseñanzas adecuadas, alineando las necesidades de los alumnos a los contenidos de la materia y superar la falta de objetividad adquirida por compartir hábitos digitales con ellos. Si se ajustan las estrategias de enseñanza en función de la introspección docente, se podrían lograr prácticas didácticas que se nutran de lo mejor de ambos mundos, el digital y el analógico. Este trabajo es una aproximación a ese ejercicio proactivo de capacitación docente.

En este aspecto, es vital entender que la competencia estratégica es una vía de acceso a la lecto-comprensión articulada con estrategias de aprendizaje que habilitan la autonomía del alumno-lector e invitan a la auto reflexión del alumno y a la transferencia de habilidades lectoras al tratamiento de otros textos, como intercambios sociales relevantes comunicativamente. ¿Por qué el conocimiento de las estrategias de aprendizaje resulta de importancia para el trabajo del docente en lecto-comprensión? Sonsoles Fernández López nos acerca a una respuesta: “El conocimiento de las estrategias de aprendizaje posibilita: conocer mejor cómo aprende el alumno para facilitar el proceso, potenciar las estrategias más rentables para favorecer el aprendizaje, desarrollar la responsabilidad y autonomía, el aprender a aprender (...)”. (Fernández López; 2004, p. 413)

Leer no es solo comprender ideas literales o principales, sino que incluye también identificar el estilo y punto de vista del autor, el género discursivo, inferencias y referencias intra e intertextuales, exponer puntos de vista y transformarlos en conocimiento. Todo ello requiere el planteamiento de estrategias lectoras que

permitan que los estudiantes trabajen con una amplia gama de textos, reconociendo sus particularidades y trazando puntos en común, de manera inteligente y reflexiva. (Solé, 2001 en Torres Alayón, 2018, p. 20).

Las estrategias del aprendiente para acceder a un texto contemplan tanto los ambientes sociales (uso de la comunicación escrita y audiovisual), el soporte del texto (impreso o electrónico), el formato (continuo, discontinuo, mixto y multimodal) como, sobre todo, el tipo de texto de acuerdo al género (Rojas, 2013 en Torres Alayón, 2018).

Nos detendremos en el análisis del desarrollo de la competencia estratégica de aprendizaje que, junto con los estudios sobre las competencias gramatical, discursiva, intercultural y pragmática, representa un desafío para enlazar el saber y el saber hacer de un estudiante con el fin de que logre ser competente comunicativamente. Aunque el concepto de estrategia está marcado por una larga discusión acerca de su delimitación y definición (Ellis, 1997; Hill, 2004), pueden considerarse como punto de inflexión los aportes de Bachman en cuanto al rol principal de la competencia estratégica en la habilidad lingüística comunicativa, como lo registra Martín Leralta (2006: 234):

La competencia estratégica es vista como la capacidad que relaciona a la competencia lingüística, o conocimiento del lenguaje, con las estructuras de conocimiento del usuario de la lengua y las características del contexto en el que se desarrolla el acto comunicativo. La competencia estratégica lleva a cabo funciones de evaluación, planificación y ejecución con el fin de determinar el método más efectivo para alcanzar un objetivo de comunicación. (Bachman, 1990: 107-108)

La estrategia es un proceso mental abstracto mediante el cual el alumno puede apropiarse a través de pasos, técnicas y acciones específicas. Pero lo que determina dónde empieza y termina una estrategia de aprendizaje es la intencionalidad del uso ajustándose a las características concretas de la tarea que debe resolverse. Para esto, seguimos a Martín Leralta (2006), quien recoge los estudios de Faerch y Kasper (1984), Palmer y Goetz (1988), Oxford (1990) y Cohen (2003). La clave yace en potenciar las estrategias de aprendizaje en forma explícita, a partir de actividades con un claro propósito didáctico, por medio de las cuales el alumno identifica los modos en que se pueden abordar los textos escritos para lograr una lectura concreta y práctica.

La definición de estrategia de la que partimos es la postulada por West, Farmer y Wolff (1991, en Hernández, Díaz, 1998) basada en tres dimensiones: psicológica, didáctica y técnico-cultural. Dentro de la primera dimensión, se consideran las estrategias como planes para formular una hipótesis y luego resolver problemas. En la dimensión didáctica, las estrategias son planes de actuación implementados por

el alumno de forma consciente o inconsciente. En la tercera dimensión, el aspecto técnico-cultural, se refiere a técnicas generales adquiridas durante la socialización para el manejo y procesamiento de información. Esta triple acepción de estrategia nos resulta pertinente para delimitar el foco de estudio sobre las estrategias del aprendiz o alumno y para enmarcar y comprender la acción didáctica del docente en su rol de facilitador.

La tipología de estrategias de aprendizaje es variada y cuenta con una amplia bibliografía. Destacamos la taxonomía propuesta de Rebecca Oxford (1990), quien diseñó un sistema de clasificación de estrategias de aprendizaje, con el objetivo general de la competencia comunicativa. Oxford (1990) clasifica las estrategias de aprendizaje de idioma en dos grandes grupos: las estrategias directas, relacionadas específicamente con la lengua meta, y las estrategias indirectas, que tienen relación con el manejo global del aprendizaje. Cada uno de estos dos grupos se divide en sub-categorías. Dentro de las estrategias directas, se hallan las estrategias de memorización, o de recuperación de información nueva, las estrategias cognitivas, o de decodificación y producción en la nueva lengua, y las estrategias de compensación, es decir, aquellas tendientes a vencer los vacíos lingüísticos que se pudieran presentarse al momento de usar la lengua. Las estrategias indirectas, por su parte, están conformadas por las estrategias metacognitivas, de planificación y evaluación del progreso, las estrategias afectivas, que regulan las emociones, y las estrategias sociales, que permiten el aprendizaje cooperativo.

Pondremos especial énfasis en las estrategias indirectas metacognitivas ya que entendemos que el alumno como lector de textos se beneficiaría de un uso consciente de una serie de mecanismos que le permiten el acceso a todo un espectro de conocimiento: gramatical, intercultural, pragmático y discursivo (cuál es el mensaje, para quién, para qué, por qué medios, etc.) Formar a un alumno en el aula desde la competencia estratégica lo capacita para resolver dificultades de comprensión de un mensaje escrito y le brinda posibilidades de superación por sus propios medios, no solo en las tareas diarias de aprendizaje universitario, sino también en un sinnúmero de situaciones en su futuro profesional.

En el ámbito de la pedagogía, una estrategia didáctica desarrollada, evocada o aplicada en tiempo y forma, por medio de la cual el alumno logra verbalizar inferencias, asociaciones lógicas de contenido, ideas propias y del autor sobre el tema de la lectura, resuelve problemas de comprensión, permite el acercamiento (e interacción) entre alumno y texto, lo convierte en un lector habitual, con facilidad para comprender el mensaje textual, su utilidad y su referencia directa o indirecta a distintos ámbitos, personas, voces (Guisandes, Gutiérrez Ramírez, 2019, p. 5). El alumno comprende lo dicho en un texto y lo no dicho y, principalmente, por qué ha de comprenderse uno y otro.

Desde esa articulación entre los hábitos lectores del docente y del alumno se podrá lograr una sincronía que instale prácticas compartidas, pertinentes a la interpretación de los textos digitales, reforzando tácticas, mecanismos desde la competencia estratégica y así facilitar la tarea lectora del alumno. Recordemos que la lectura, en tanto actividad cognitiva, requiere respetar un proceso, con pasos ineludibles, de predicción, inferencia, contextualización, repreguntas, relectura. La distracción general y pasividad parecen ir en detrimento del trabajo lector sostenido, crítico y agudo que permite decodificar un texto. En palabras del historiador Yuval Noah Harari (2015): “Si los alumnos sufren de déficit de atención, estrés y bajas calificaciones, quizás debamos cargar las tintas sobre los métodos de enseñanza poco actualizados, aulas superpobladas y un ritmo de vida tan acelerado como poco natural” (p.27).

Durante el proceso de aprendizaje, tenemos que crear situaciones en las que los alumnos puedan experimentar varias estrategias y técnicas de aprendizaje, reflexionando sobre la eficacia de éstas, con el objetivo de ir mejorando la forma de aprender. De esta manera ayudamos al alumno a tomar conciencia de sus propios recursos y estrategias. (Ríos Santana, 2009, p.30)

La lectura, como una herramienta multifunción asistida por las estrategias correctas, puede generar espacios para ampliar el horizonte de expectativas del alumno de la nueva generación, incrementar sus posibilidades de toma de decisión con arreglo a cada contexto, imprimir entusiasmo y sentido de propósito en la experiencia lectora en otra lengua y quizá re significar la experiencia lectora en su propia lengua.

5. Lecto-comprensión en jóvenes de la generación Z: nuevos enfoques

El historiador Harari (2019, p.162) nos acerca un enfoque para abordar la enseñanza en esta cultura globalizada del siglo XXI imbricada en la digitalización. Propone lo que él denomina las cuatro C: pensamiento crítico, colaboración, comunicación y creatividad. Desde la docencia, afirma Harari, en términos generales, se debería dejar de priorizar las habilidades técnicas o científicas y, por el contrario, fortalecer las herramientas de usos múltiples de la vida. Ello se alinea con las denominadas habilidades blandas transversales, que son atributos de la inteligencia emocional que le permiten a una persona interactuar en sociedad de manera efectiva, en diferentes esferas y con diferentes interlocutores, lo cual conlleva un amplio rango de manejo emocional, inter e intra personal. Entre estas habilidades o competencias pueden mencionarse la capacidad para adaptarse a los cambios, la eficacia y velocidad para incorporar nuevos conceptos y prácticas, la templanza y el equilibrio mental para lidiar con situaciones desconocidas, la flexibilidad y la empatía para interactuar con pares, la claridad comunicativa y el sentido común en conjunción con el sentido de la responsabilidad.

El concepto de inteligencia emocional fue presentado por primera vez desde la universidad de Yale (Salovey, Mayer: 1990). Los autores sostienen que “si no controlamos nuestras emociones, las emociones nos controlarán”. La inteligencia emocional, una subclase de la inteligencia social, requiere monitoreo para observar las propias emociones y fortalecer las contribuciones generales de la emocionalidad en pos del desarrollo de la personalidad y la auto percepción. Dicho monitoreo permite manejar de forma eficaz el pensamiento creativo, la motivación, la flexibilidad en la planificación y la redirección de la atención y su focalización sostenida.

El aporte de la inteligencia emocional sobre el ejercicio de la lecto-comprensión entonces podría ser significativo si se aplican los datos recabados en materia de emocionalidad y el desarrollo de la inteligencia superior. Los procesos mentales cognitivos están asociados al análisis y desarrollo de información emocional, lo que implica identificar emociones, expresar emociones, moderarlas y transformarlas para fines adaptativos. La autorregulación de las emociones conlleva un tratamiento más detenido y acertado de la información, habilidad necesaria para responder adecuadamente a diversas situaciones sociales y fortificar la capacidad de solución de problemas. La estabilidad de las emociones auto percibidas permite acceder al pensamiento creativo, facilitando la categorización de la información leída. A su vez, reconocer las emociones ayuda a evitar distracciones, sostener y dirigir la atención sobre la actividad lectora, asignando los recursos necesarios para comprender el mensaje y analizar la información.

La habilidad de controlar, monitorear y reconocer las emociones se encuentra al servicio del proceso cognitivo de aprendizaje. Recordemos que la comprensión lectora como proceso cognitivo se compone de tres niveles: literal, inferencial y crítico. Al mismo tiempo, se requieren 3 habilidades básicas a la hora de leer: interpretación (reconocer opiniones y hechos, sacar idea central, extraer conclusiones), organización (establecer secuencias en el texto, resumir, generalizar) y valoración (identificar relaciones causales, diferenciar lo verdadero de lo falso, captar el sentido de los argumentos del escritor) es decir, la aplicación de una lectura crítica. De por sí, este proceso lector se apoya en las premisas teóricas de Steinberg (1985) sobre inteligencia, quien se refirió a tres conceptos: la codificación selectiva, distinguir la información relevante de la no significativa; la combinación selectiva, que supone combinar elementos de información relevante en modos novedosos; y la comparación selectiva, que implica relacionar la información nueva con vieja información de modos nuevos.

La relación entre inteligencia emocional, procesos cognitivos, pensamiento crítico y análisis textual podría contribuir al desarrollo de estrategias de aprendizaje de lecto-comprensión en alumnos de la generación Z. Por falta de tiempo, dedicación, guías correctas y confiables, sobre-adaptación a la lectura de información digerida,

simplificada y filtrada por otros lectores tales como periodistas, pensadores o referentes de la cultura, estos alumnos requerirían un refuerzo de estrategias de lectura con apoyatura en la capacidad de pensamiento crítico y creativo, valoración del contenido escrito, contextualización e interpretación selectiva.

6. Conclusión

Para lograr un diagnóstico más fehaciente, recomendamos ahondar en futuras investigaciones sobre lectura en el ámbito universitario, sus prácticas pedagógicas, justificación de selección de materiales y tratamiento de la competencia estratégica, para así informar sobre el estado de situación de la lecto-comprensión en el nivel superior para alumnos Z. Incluso podrían realizarse encuestas a docentes a cargo de las cátedras de escritura y lectura, en idiomas o literatura, y a los alumnos, con el fin de comprender qué consideran importante en la lecto-comprensión, qué conocimientos tienen sobre la competencia estratégica y otros conceptos metodológicos, qué prácticas lectoras llevan a cabo cotidianamente en lengua materna o bien en lengua extranjera, los géneros textuales que prefieren leer, el rol del texto escrito en sus vidas versus la inmersión digital, entre otras consultas.

Con esta información, a partir de la experiencia del docente y el alumno como tales, podremos visualizar un panorama más completo que nos asista en el perfeccionamiento docente. Desde estrategias de enseñanza más claras, homogéneas y consensuadas, se beneficiaría la tarea lectora del alumno Z en el aula y fuera de ella como una herramienta para consolidar la información, desde una interpretación lógica, cohesiva y que tenga en cuenta hechos, evidencia, opiniones y otros elementos.

Después de todo, la información es sinónimo de poder y, en el siglo XXI particularmente, dada la sobre producción y exposición de datos disponibles y al alcance de un clic, es crucial saber cómo acceder al contenido escrito y procesarlo. Si el alumno hace un uso consciente y deliberado de recursos y herramientas de acceso a los textos mediante una selección pertinente de las estrategias de aprendizaje promovidas desde una intervención didáctica guiada por docentes como facilitadores, entonces se empodera al alumno como lector proactivo, recursivo, y como agente de cambio de su propia realidad.

Notas

¹ Escuela Superior de Economía y Administración de Empresas (ESEADE). Argentina. Traductora literaria y técnico-científica en inglés egresada del Instituto Superior de Enseñanza Juan Ramón Fernández ("Lenguas Vivas"). Actualmente, se encuentra finalizando un postítulo en Ciencias del Lenguaje en el Instituto Joaquín V. González. Cuenta con 15 años de experiencia en el mercado de la capacitación en inglés como lengua extranjera y

servicios asociados. Entre los clientes para los que ha trabajado pueden mencionarse Abbott Laboratorios, AbbVie Laboratorios, Biotoscana, IBM, Accenture, Deloitte, Price Water House and Cooper, Sociedad Central de Arquitectos, Senado de la Nación, entre otros. Se desempeña como profesora adjunta en la asignatura de inglés como lengua extranjera en niveles 1 y 2 para el instituto universitario ESEADE desde el año 2014. Cuenta con publicaciones en el área de la investigación de la enseñanza de primeras y segundas lenguas en adultos y adolescentes, con un enfoque en la habilidad lectora: “Secuencia didáctica: aproximación estratégica a la comprensión lectora”, V Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas Didácticas de las Lenguas y las Literaturas, Bariloche, noviembre 2016. “El uso de los conectores en los textos de estudiantes universitarios” (coautora), VI Fórum de Lingüística Aplicada-Ensino e Aprendizagem de Línguas, Universidad NOVA de Lisboa Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Lisboa, enero 2019.

Referencias bibliográficas

- Abrams, P. (1982). *Historical Sociology*. Shepton Mallet, Somerset: Open Books.
- Arancibi, M. L., Cabero, J. y Marín, V. (2020). “Creencias sobre la enseñanza y uso de lastecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación”. Chile: Formación Universitaria. Vol.13 no.3.
- Atrevia (2016). Generación Z. El último salto generacional. Coord. Nuria Vilanova e Iñaki Ortega. Deusto Business School. Disponible en: http://ethic.es/wp-content/uploads/2016/04/ResumenEjecutivo_GeneracionZ_140315-2.pdf
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, D. (2001). *Cognitive science concepts and technology teacher education*. Virginia: Journal of Technology Studies.
- Catroviejo, Mera, A. (2019). “El desarrollo de las nuevas tecnologías en Educación Primaria en Castilla y León”. España: Universidad de Valladolid.
- Cerezo, P. (2017) “La generación Z y la información”, en Revista Nº 114. Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z? España: Instituto de la Juventud España.
- Cohen, A.D. (2003). “The learner’s side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?” IRAL 41, páginas 279-291.
- Díaz, B. & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Ellis, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Faerch, C. y Kasper G. (1984a). “Pragmatic Knowledge: Rules and procedures”, *Applied Linguistics*, 5(3), páginas 214-278.
- Faerch, C. y Kasper G. (1984b). “Two ways of defining communication strategies”, *Language Learning*, 34(1), páginas 45-64.
- Fernández López, S. (2004). “Las estrategias de aprendizaje”, en Jesús Sánchez Lobato Isabel Santos Gargallo (directores), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.

- Gerehou, M. (8/04/2016). "Quiénes son y por qué va a cambiar la economía la nueva Generación Z". [Artículo periodístico]. Disponible en: http://www.eldiario.es/economia/va-cambiar-economianueva-Generacion_0_500800131.html.
- Guisandes, S. y Gutiérrez Ramírez, A. (2019). "Propuesta linguodidáctica para la comprensión de lectura basada en la enseñanza estratégica", en *Revista Nebrija*. Vol. 13, Nº. 26, 2019, páginas 118-143. Cuba: Universidad de La Habana.
- Han, B. C. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder editorial.
- Harari, Y. (2015). *Homo Deus, A brief history of tomorrow*. Londres: Penguin Random House.
- Harari, Y. (2019). "What Kids Need to Learn to Succeed in 2050", en *Youth, Now*. [Artículo periodístico]. Medium, revista digital.
- Hill, S.J. (2004). "La falta de un consenso en la definición de una estrategia de aprendizaje". En Diez, M., Fernández, R. y A. Halbach. *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*. Frankfurt am Main, Peter Lang, páginas 21-26.
- Horovitz, B. (4/05/2012). "After Gen X, Millennials, what should next generation be?" USA Today. [Artículo periodístico]. Disponible en: <http://usatoday30.usatoday.com/money/advertising/story/2012-05-03/naming-the-next-generation/54737518/1>.
- Klett, E. (2001). "Propuesta de lecto-comprensión en una segunda lengua extranjera", en L. Gassó (Ed.) *Diseño curricular de lenguas extranjeras: Niveles 1, 2, 3 y 4*, páginas 255-278.
- Kozak, D. (2003). "Las TICS en el aula: el proyecto aulas en la red de la Ciudad de Buenos Aires." (ISSN: 1681-5653). Argentina: Revista Iberoamericana de Educación
- Magallón Rosa, R. (2016). "El ADN de la Generación Z, entre la economía colaborativa y la economía disruptiva". ISSN-e 0211-4364, Nº. 114, 2016 (Ejemplar dedicado a: Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z?), páginas 29-44.
- Martín Leralta, S. (2006). "La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera". Bielefeld: Universidad de Bielefeld.
- Martínez Navarro, G. (2017). "Tecnologías y nuevas tendencias en educación. Aprender jugando. El caso de Kahoot." ISSN: 1012-1587, Nº. 83, 2017, páginas 252-277. España: Universidad Complutense de Madrid. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Palmer, D.G. y Goetz E. T. (1988): "Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and the strategies", en Weinstein, C. E., Goetz, E. T. y R Alexander (eds.): *Learning and study strategies*. New York, Academic Press, páginas 41-62.
- Ríos Santana, H. (2009). "Estrategias de aprendizaje y autonomía en los manuales aula". España: Universidad de Barcelona virtual.
- Rojas, D. (2013). "La lectura de textos multimodal en el contexto de proyectos de aprendizaje en la escuela primaria". Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Seemiller, C., Grace, G. (2016). *Generation Z goes to college*. San Francisco: Joseey-Bass.
- Solé, I. (2001). "Estrategias de lectura". Barcelona: Graó.
- Sparks and Honey Advertising Agency. (17/06/2014). "Meet Generation Z: Forget Everything

- You Learned About Millennials”. [Diapositiva PowerPoint]. Disponible en: https://fr.slideshare.net/sparksandhoney/generation-z-final-june-17/37-They_spend_more_time_with
- Sternberg, R. J., Conway, B. E, Ketron, J.L., y Bernstein, M. (1981). “People’s Conceptions of Intelligence”, *Journal of Personality and Social Psychology*. 41, páginas 37-55.
- Sternberg, R. J., y Smith, C. A. (1985). “Social Intelligence and Decoding Skills in Nonverbal Communication”, *Social Cognition*, 3. Páginas 168-192.
- Stok, F. (2018). “Las prácticas lectoras en textos análogos y textos digitales: un estudio en educación superior de lecto-comprensión en el idioma inglés”, en *Traslaciones*, 5 (10). Mendoza, Argentina: Universidad de Cuyo.
- Strauss, W., y N. Howe, N. (2000). *Millennial rising: The next great generation*. Nueva York: Vintage Books.
- Torres Alayón, A. P. (2018). “Textos Multimodales, múltiples estrategias de comprensión”. (Tesis de Magister en Educación). Bogotá: Universidad Extendado de Colombia.
- West, C. K., Farmer, J. A., y Wolff, P. M. (1991). *Instructional design–Implications from cognitive science*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Williams, A. (18/05/2015). “Move over Millennials, here comes Generation Z”. The New York Times. [Artículo periodístico].Disponible en: <https://www.nytimes.com/2015/09/20/fashion/move-over-millennials-here-comes-generation-z.html>
- Wilson, M. y Gerber L. (2008). “How Generational Theory Can Improve Teaching: Strategies for Working with the “Millennial.”” *Currents in Teaching and Learning*.Vol.1 No. 1. Estados Unidos: Worcester.

La pérdida de la vida pública en épocas de pandemia y la Escuela Inteligente

The Loss of Public Life in Times of the Pandemic and the Smart School

Gilberto Natividad Aranguren Peraza¹

Resumen

El ensayo tiene como objetivo analizar las implicaciones del vaciamiento de la ciudad y la pérdida de la vida pública debido a la pandemia del COVID - 19, y el papel de la Escuela Inteligente en la recuperación de estos espacios por parte de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, se discuten tres aspectos de interés: la pérdida de la vida pública y el afianzamiento de la virtualidad; la pérdida de la vida pública, la educación y la infancia, y la escuela inteligente y su papel en el rescate de la vida pública. Para ello, se consideró el uso metodológico de la Investigación Documental y la reflexión. Una conclusión de interés es la necesidad de una escuela inteligente en tiempos de post COVID – 19, que permita la presencia física del estudiantado en la vida pública en el marco de una reforma de la práctica y de las nociones de destino de la escuela.

Palabras clave: vida pública; escuela inteligente; COVID – 19; educación; pandemia

Summary

The objective of the essay is to analyze the implications of the emptying of cities and the loss of public life due to the COVID-19 pandemic, as well as the role of the Smart School in the recovery of these spaces by children and teenagers. In this sense, three aspects of interest are discussed: the loss of public life and the consolidation of virtuality, the loss of public life, education and childhood, and the smart school and its role in recovering public life. Documentary research and reflection constituted the principal methodological devices. A conclusion of interest is the need for an intelligent

school in post-COVID-19 times, that allows the physical presence of the students in public life within the framework of a reform of the practice and the notions of the school's destiny.

Keywords: Public Life; Smart School; COVID – 19; Education; Pandemic

Fecha de Recepción: 26/05/2021
Primera Evaluación: 25/06/2021
Segunda Evaluación: 02/10/2021
Fecha de Aceptación: 21/10/2021

Introducción

La pandemia del COVID – 19 decretada en el mes de marzo del años 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) vació las principales ciudades del mundo, paralizando la economía y deshabitando los espacios públicos. El confinamiento obligó a millones de personas a dejar las calles y abandonar los espacios compartidos (Rosillo, del Ser y Aunión, 2020). Por supuesto, entre los primeros confinados fueron los niños, niñas y adolescentes por considerárseles transmisores asintomáticos de la enfermedad (Auger, Shah y Richardson, 2020):

Evidentemente la conclusión más contundente, es el bajo porcentaje de niños infectados que presentan la forma severa de la infección por COVID – 19 aunque se ha demostrado que los niños tienen la misma probabilidad que los adultos de infectarse con el SARS – CoV – 2 pero son menos propensos a ser sintomáticos o desarrollar síntomas severos. Se presenta con mayores síntomas la fiebre y tos (Tirado, et. al., 2020, p. 36).

La pandemia ha cambiado la vida cotidiana de las ciudades; el COVID – 19, aparte de generar y nutrir imágenes y narrativas apocalípticas que siempre han sobrevivido en la historia de los pueblos, mediante relatos que buscan la purificación psicológica a través del miedo y la piedad (Londoño, 2009), ha colocado a la población a pensar con incertidumbre en el futuro: “¿qué hacer cuando pase la pandemia y las ciudades vuelvan a una nueva normalidad? ¿Qué cambios se esperan? ¿Cuáles serán sus efectos en el día a día de las ciudades?” (Bragos y Pantoni, 2020, p. 313), son interrogantes que surgen y orientan el pensamiento hacia la finalización de la crisis.

La pandemia del COVID – 19, aparte de incertidumbres, despertó temores muy profundos en las personas, complejizando la comprensión del asunto (Morín, 1998), convirtiendo el problema en un aspecto difícil de abordar desde las herramientas cognitivas que posee el colectivo. Esta incertidumbre está “vinculada a las consecuencias sociales y económicas que supone la medida del aislamiento para la vida cotidiana, social y laboral” (Johnson, Saletti y Tumas, 2020, p. 2450), unido a esto surgen los sentimientos de angustia, descontrol, enojo, depresión y soledad.

El confinamiento obligatorio modificó los hábitos de las personas en las ciudades, comenzando por dejar de asistir al trabajo, en la recurrencia a los espacios recreativos, de consumo, social, educativo, entre otros; cambios, que aunque se avizoran transitorios, han influenciado, significativamente, en las nociones de futuro que se hace la gente común. Cambios que han afectado las formas de vida, tanto la privada como la pública.

Entre los cambios significativos en la vida social de las ciudades, son ejemplos de ello el aumento de fronteras internas en las comunidades debido a las diversas sensaciones de riesgo que limitan las relaciones y los acercamientos; las tensiones ante circunstancias impredecibles relacionadas a procesos sociales que surgen

producto de las emergencias, entre ellas la violencia y las fobias por grupos humanos específicos y las reacciones adversas ante los procesos y sistemas de disciplina social que se impone desde el Estado como forma de control colocando a la población en una expectativa permanente (Escobar, 2020), sin menoscabar sus efectos en “la población más indefensa y desposeída, en términos de sus condiciones socioeconómicas. Esto implica grupos sociales de los quintiles más bajos, trabajadores autónomos, empleadas del servicio doméstico, migrantes y refugiados” (Bermeo y Báez, 2020 p. 48).

En el marco de las transformaciones dadas en las ciudades producto de la pandemia, está el caso de la educación, que ante estas circunstancias se obligó a las escuelas a cerrar sus puertas, y dado el temor de la disminución de las matriculas, así como de los efectos negativos que tiene el aislamiento en el aprendizaje, las instituciones escolares pusieron en práctica nuevas maneras de experimentar la enseñanza mediante el uso de plataformas virtuales de diferentes tipos, por ejemplo las de aprendizaje como las aulas virtuales como Moodle; las de mensajerías instantáneas como *WhatsApp* y *Telegram* (Gómez, Venegas y Mena, 2021), las de apoyo educativo como *Classroom* con toda una batería de herramientas (Guevara, Magaña y Picasso, 2019), las de videoconferencia como *Zoom*, *Jitsi Meet*, las orientadas a las redes sociales como el *Instagram* y *Facebook*, y el uso de la televisión, radio, y en los casos más extremos, la mantención de la escuela abierta, aun bajo los riesgos de contagios (BID, 2020).

Con la pandemia la salud de las ciudades se pierde (Bragos y Pantoni, 2020), los espacios dejan de estar sanos para convertirse en lugares insalubres, infectados, impropios para cualquier ser humano, revelándose la pérdida de oportunidades que tiene la persona de sus espacios, siendo los más afectados los niños, niñas y adolescentes.

En tal sentido, pareciera que lo primero que hay que atender en la educación de los más pequeños son sus espacios, aun mucho más porque las calles se tornan más peligrosas con la ausencia de los niños, según Tonucci (2015), quien asegura que la calle es peligrosa porque no existen niños en ella jugando, para el autor tanto la escuela como el hogar representan los espacios de mayor riesgos para los infantes, dado que en ellos se puede experimentar situaciones de maltrato infantil de forma reiterada y de difícil precisión, pero también porque las calles deben ser privilegiadas para que los niños experimenten la vida pública con libertad.

En estas ciudades, los niños viven mal. No pueden vivir ninguna de las experiencias fundamentales para su desarrollo, como por ejemplo la aventura, la investigación, el descubrimiento, la sorpresa, el riesgo o la superación de un obstáculo y, como consecuencia de todo ello, la satisfacción y la emoción. No pueden jugar (Tonucci, 2006, p. 62).

La pandemia ha obstaculizado el encuentro de los niños con las ciudades, pudiéndoles ocasionar mayores temores, traumas y sensaciones difíciles de manejar, no solo por su edad, sino también por la falta de herramientas en el seno de las familias para el manejo de situaciones críticas relacionadas con el manejo de las emociones, siendo un ejemplo de ello los datos arrojados por una investigación realizada en el País Vasco en el marco de la pandemia del COVID - 19:

La situación de confinamiento les provoca a su vez emociones ambivalentes, están contentos en parte de pasar el tiempo en familia y de llevar a cabo todas las propuestas que se les plantean. De hecho los análisis reflejan, que la mayoría juega a actividades de creatividad (93.49%), juega a diferentes cosas (99.23%) o realiza actividades en familia (99.52%). Sin embargo, destacan que se sienten enfadados en esta situación, tristes. Los datos cuantitativos apuntan a que el 55.54% de los niños y niñas lloran más, están más nerviosos (70.17%), tienden a enfadarse más (74.66%) y están más tristes (55.83%). Asimismo, los niños y niñas en algunos casos se sienten solos porque echan de menos a sus amigos. Es también el plano social al que hay que prestar especial atención (Berasategui et al., 2020, p. 31 – 32).

Esta situación disminuye, en los infantes, la posibilidad de la autonomía y la comprensión de los asuntos públicos necesarios para aprender a vivir en el marco de una noción ciudadana y democrática.

En este contexto de la discusión, la escuela debe brindar herramientas al estudiantado para enfrentar la nueva realidad de las ciudades y con ello la nueva mirada que se vislumbra con respecto a la vida pública y a la recuperación de los espacios. De manera, que las escuelas pueden abordar este aspecto bajo la perspectiva de la llamada Escuela Inteligente entendida ésta como:

(...) aquella institución humana promotora del desarrollo del pensamiento, del cultivo del espíritu y de las emociones. Siendo necesario un nuevo modo conceptual de la escuela, donde las percepciones, emociones y los comportamientos son estructuras vitales para la comprensión de los fenómenos humanos, científicos, culturales y naturales (Aranguren, 2020, p. 4).

Esto supone una revisión de las interacciones cognitivas del alumnado con el ambiente, comprendiéndose los cambios dados a partir de la declaración de la pandemia, así como sus repercusiones en su vida cotidiana y en sus emociones y sentimientos.

Con base a la discusión anterior se plantea el análisis de las implicaciones de la pérdida de la ciudad y de la vida pública debido a la pandemia del COVID - 19, y el papel de la Escuela Inteligente en la recuperación de estos espacios por parte de los niños, niñas y adolescentes. Para ello, se consideró el uso metodológico de la Investigación Documental y de la reflexión, formulándose las siguientes líneas para

el análisis a fin de configurar un corpus analítico de interés que responda al objetivo planteado, tomando en cuenta, para cada una de las dimensiones de análisis, el papel de la escuela inteligente: (a) pérdida de la vida pública y el afianzamiento de la virtualidad; (b) la pérdida de la vida pública, la educación y la infancia; (c) la escuela inteligente y su papel en el rescate de la vida pública.

Pérdida de la vida pública y el afianzamiento de la virtualidad

Hablar de la vida pública es hablar de la presencia misma del ser humano en los actos sociales y cotidianos. Arendt (2005) la denominó la *vita activa*, o sea, la vida humana. Y está sostenida, básicamente, en la capacidad de la persona en actuar al lado de sus pares; acción que muy bien se traduce en la propuesta aristotélica de considerar al hombre *zōon politikon*, para luego convertirse en la posterior noción del *animal socialis*, resumido de una forma precisa como que “el hombre es por naturaleza un animal social” (Aristóteles, trad. 1988, p. 50), acepción que facilitó el auge de la noción de lo social como un hecho de la vida pública.

Para Arendt (2005) el término público posee dos definiciones muy distintas: la primera está relacionada con todo aquello que aparece y que puede ser visto y oído por todo el mundo, pudiendo ser publicitado. A este acontecimiento lo llamó “la apariencia – algo que ven y oyen otros al igual que nosotros – [y] constituye la realidad.” (Paredes, 2011, p. 59), esta apariencia está determinada por dos elementos: el discurso, o sea la palabra y por la acción, la política; por otro lado, también lo definió como el mundo común a todos, o sea, el vivir juntos con el mundo de cosas que se tienen en común. Tanto la esfera pública como la esfera privada la cual tiene que ver con el ámbito familiar y la propiedad, están concatenadas una con otra y se complementan:

En el mundo de las apariencias, las esferas pública y privada coexisten y se constituyen entre sí. En la esfera privada, constituida básicamente por el ámbito del hogar y sus necesidades, incluida la de la reproducción, los seres humanos pueden resguardarse y ocultarse de la vida pública; sin embargo, no dejan de estar en el mundo ni pierden la potencialidad de ser políticos (Tapia, 2005, p. 82).

De manera, para que exista la esfera pública se requiere de la vida privada, una define a la otra, por lo que estas dos esferas de la vida de la personas, además de complementarse se igualan. Muchas acciones de la vida pública están definidas por la vida privada, y ocurre lo inverso, siendo que “el valor de lo privado viene de su contexto público y el valor de lo público está dado por el contexto de lo privado” (Tapia, 2005, 84).

La pérdida de la esfera pública supone la pérdida de la vida en común, o sea la

vida en comunidad y con ello también se pierde la opción de los espacios públicos, entendido estos como “aquello que hace posible la vida comunitaria” (Blancofombona, 2021, p. 3); en este contexto del análisis se puede decir que con la pandemia se ha perdido el espacio físico para la puesta en común y la reunión; pero, con el auge de las TIC (Moreno, 2018) y la virtualidad, la noción de espacio público ha cambiado, siendo ejemplos de ello la educación, la información y la comunicación, la cual, hoy día, llegan a un número mayor de personas, masificándose las interpretaciones de los contenidos y de las narrativas, pero afectándose, significativamente, la esfera privada de la persona, con el riesgo de que “el oscuro interior del hogar a la luz de la esfera pública” (Arendt, 2005, p. 48) no solo elimine la línea fronteriza entre lo privado y lo público, sino también se confundan las dos esferas, siendo privilegiada la vida pública dado el auge del uso de los dispositivos móviles y de las plataformas para la promoción de las redes sociales.

El advenimiento de la pandemia del COVID – 19 ha ocasionado un intento de traslado de la vida pública a la vida privada mediante la virtualidad, aunque ya este fenómeno se avizoraba mucho antes de la llegada de la enfermedad con un claro temor de que la vida íntima pudiera verse afectada (Sabater, 2014); hoy día el fenómeno de la ubicuidad (Trillo, 2015) ha permitido que se intercambien en la web, no solo datos privados con personas desconocidas, sino toda aquella información que antes podía ser considerada privada e íntima y de acceso exclusivo de la persona.

Hay que precisar que la población ha aprovechado y creado, mediante el uso de las plataformas para las redes sociales, espacios, que aunque distan mucho de lo físico y público, intentan ser, al menos ricos en interacción y comunicación, llegándose hasta el extremo, incluso y de forma incomprensible, la presentación de imágenes, descripciones y narraciones de la vida privada e íntima de las personas:

El espacio privado tiene sentido y adquiere fuerza si está en contacto con el espacio público, pues la esfera privada es frágil si está separada del espacio exterior. Sin embargo, si difundimos la vida privada a través de las redes, la eliminamos, pero con ella desaparece asimismo el espacio público porque dependen una del otro (Blancofombona, 2021, 130).

Este tipo de interacción y de relación ha permitido el surgimiento de una nueva visión ciudadana: el electrónico, persona capaz de relacionarse e interactuar con otros seres sin la necesidad del contacto físico mediante el uso de plataformas para redes sociales (Platero, 2016). Esta percepción de la ciudadanía está marcada por la noción de que la participación ciudadana puede darse mediante canales comunicativos y en redes que permiten un nuevo orden de relaciones entre el Estado y la sociedad (López y García, 2016), por lo que el espacio externo o físico pierde sentido, dándosele mayor relevancia al mundo virtual por encima de las nociones de las esferas públicas y privadas (Sabater, 2014). Blancofombona (2021) advierte de

los riesgos que esto supone al señalar:

Los medios y las redes deben servir para reforzar la información y las acciones a tomar en el espacio público. Éstos constituyen un espacio simbólico, por consiguiente no pueden reemplazar al verdadero, que es un espacio civil, y además, hay que precisar que no existe frontera para pasar de uno a otro, por eso tenemos que estar vigilantes para no confundir lo que es propio de uno o del otro (p. 128).

Hay que resaltar el carácter civil del espacio público y su influencia significativa en la creación de nociones civilizatorias de la sociedad (Parra, 2006), a su vez comprender que estos espacios, hoy día, son presentados en un marco mediático que muestra los diferentes escenarios y contenidos de la vida social de la ciudad, entendiendo que lo mediático es lo “que mediatiza la comunicación de las sociedades consigo misma y entre sí” (Berroeta y Vidal, 2012, p. 4), de manera que es toda aquella información que circula mediante la diversidad de medios comunicativos, y que configura lo que se conoce como *mass media*, identificándose en ella los innumerables elementos simbólicos transmitidos a millones de personas, y de las cuales se espera que reaccionen ante lo informado (Riffo, 2015).

En este sentido, dada la masificación de la virtualidad debido al uso de la misma para el desarrollo de las actividades escolares durante las obligadas cuarentenas, cabe pensar en la necesidad de que la escuela implemente estrategias que faciliten que el estudiantado regrese a la vida pública valorando y reconociendo la importancia de la recuperación de sus espacios y de la trascendencia de la vida privada en la formación de la persona. Por ello, la escuela inteligente debe orientar a su alumnado a la discusión acerca del alcance de la vida pública en la construcción de una noción ciudadana que haga énfasis en el sentido común, en la comprensión del mundo externo y de las incertidumbres que supone ser partícipe en ella y en el manejo del miedo como elemento emocional que hace frágil a la persona, sobre todo durante la pandemia, ya que “el SARS – CoV – 2 dejó al descubierto la inestabilidad económica, la fragilidad de la especie humana, el abandono a su suerte de cientos de vidas empobrecidas y las medidas de biopoder gubernamental” (Guerra, 2020, p. 61).

No hay que perder de vista que uno de los riesgos que deja la pandemia y con ello la cuarentena, es el hecho de que la hipervirtualización se convierta en el modo supremo para que las relaciones humanas se concreten; lo virtual ofrece una serie de ventajas y de desventajas, pero también de peligros, sin dudar de los beneficios aportados para la transformación de la sociedad en el campo científico, social, humano y cultural. Es imposible imaginarse el mundo de hoy día sin las computadoras, internet y los dispositivos digitales móviles, a sabiendas que la ilimitada virtualización en la vida de los niños, niñas y adolescentes puede ser una vía para la profundización de la deshumanización de la sociedad (Llamazares 2021).

La pérdida de la vida pública, la educación y la infancia

A la población en general, con la llegada de la pandemia, se le obligó a perder la vida relacionada con su esfera pública, por ser un organismo vulnerable ante el virus. Esta nueva situación, para la mayor parte de la población mundial, cambió drásticamente toda la esfera privada y por supuesto lo concerniente a la vida íntima de las personas. Siendo un hecho que las dos formas de vidas se vieron conjugadas dentro del hogar, por una parte la vida privada e íntima de la familia, y por la otra la presentación de la persona ante la vida pública mediante los dispositivos digitales móviles.

La extensa reclusión originó una serie de reacciones emocionales afectándose la salud mental de las personas, pudiéndose observar manifestaciones de miedo, irritabilidad, enojo, tristeza, alteración del sueño, pérdida del apetito, entre otras situaciones (Lozano, 2020). El confinamiento por el COVID – 19 supuso no solo la pérdida de la vida pública, sino el riesgo de vivir aislado, afectándose los comportamientos y las interacciones en todos los niveles: “la crisis ocasionada por la pandemia del COVID – 19, impacta la actividad social, las interacciones y los comportamientos en múltiples niveles. Emocionalmente, las actividades de distanciamiento social y autoaislamiento pueden causar problemas de salud mental, ansiedad y depresión” (Hernández, 2020, p. 583).

Para los niños y niñas la pérdida de la vida pública ha representado la pérdida de las interacciones, tanto en las escuelas como en las calles:

Muchos de los niños y niñas dicen estar aburridos y tristes, en muchos de los casos esta tristeza está unida al no poder salir a la calle y al no poder ver a familiares y amigos. Algunos mencionan que sienten que están encerrados y esto también les genera tristeza y frustración. Muchos de ellos, remarcan la calle, como espacio necesario de juego y libertad, el no poder acceder a un espacio necesario para ellos, les genera malestar y enfado ((Berasategi, et al., 2020, p. 16).

De igual modo, también ha impedido su acción y participación en la resolución de la problemática, a sabiendas de los riesgos que esto supone:

(...) los niños y jóvenes expresaron que querían contribuir a la lucha contra la propagación de COVID-19 en sus respectivas comunidades. Declararon que era muy importante para ellos participar en la sensibilización sobre la protección de las personas contra la propagación del virus, informar a sus pares sobre los riesgos asociados a COVID – 19 y ayudar a los más vulnerables, como las personas sin hogar, los ancianos, y los niños y jóvenes, entre otros. (Cuevas y Stephano, 2020, p. 5).

La pérdida de la vida pública para los infantes, al igual que para cualquier persona, supone la pérdida de la acción y de la ciudad, dada la vulnerabilidad de esta última por “su propia dimensión y el volumen humano con que cuentan haciendo que la velocidad de los contagios tenga lugar con una gran rapidez, especialmente si la capacidad de propagación del virus COVID-19, el responsable de esta pandemia, es espectacular” (Sánchez, 2020, p. 9), esta situación no impide que muchos niños y jóvenes decidan conocer los riesgos y estar conscientes de los acontecimientos en torno a esta pandemia, tal como se revela en la investigación realizada por Cuevas y Stephano (2020):

Los jóvenes participantes expresaron una clara comprensión de la importancia de cumplir las medidas de confinamiento. Sin embargo, expresaron el deseo de encontrar formas de ayudar y apoyar a otros, aunque sabían que necesitaban encontrar nuevas formas de hacerlo desde sus hogares para cumplir con las restricciones de desplazamiento (p. 22).

En este contexto, la escuela se ha limitado a favorecer la enseñanza de forma virtual y a distancia, en algunos casos ha contribuido a fortalecer los estados mentales de su alumnado y profesorado, cambiándose la noción de escuela presencial que se ha tenido desde siempre. Pero en el marco de esta realidad, la escuela inteligente se enfrenta ante dos retos mucho mayor que ese: el primero es, ¿cómo enfrentar el estado de soledad que deja la virtualización general de la educación, así como las carencias intelectuales de una gran parte de la población que requiere acompañar a sus hijos desde el hogar en el proceso de aprendizaje? Y el segundo, ¿cómo abordar la necesidad de ofrecer herramientas cognitivas al estudiantado con difícil acceso a los sistemas virtuales? Interrogantes que solo pueden ser dilucidadas desde la práctica. En este sentido, la pérdida de la vida pública tiene implícito el riesgo de la pérdida al derecho a la educación, porque “con el cierre de las escuelas, el sistema educativo se queda en su mínima expresión. Y para algunos, prácticamente desaparece” (Murillo y Duk, 2020, p. 12), razón por la cual la escuela vio en los entornos virtuales de aprendizaje la alternativa para llegar al hogar y garantizar con ello la educación.

Por otra parte, un aspecto digno de considerar en esta discusión, es el hecho que durante el confinamiento los infantes son los que viven un gran riesgo, no tanto por el virus y todo su significado trágico, sino porque el hogar es el espacio principal de las mayores agresiones, y no es sorprendente saber que la mayoría de los casos de abuso infantil son perpetrados por familiares o personas que conviven cerca de los infantes, y en su mayoría son hombres; de manera, que no sorprende que está situación de aislamiento esté profundizando este delito difícil de detectar.

La CEPAL (2020a), en su informe señala diversas formas de violencias dirigidas a los niños y niñas y adolescentes en los hogares durante los confinamientos obligados, siendo los más relevantes la violencia física y psicológica expresada

mediante el castigo físico y humillante y trato denigrante, violencia sexual y violencia en el entorno digital:

La actual crisis ha exacerbado los factores de riesgo y deteriorado los factores de protección de manera que, en las condiciones actuales, las niñas, niños y adolescentes de la región están más expuestos que nunca a ser víctimas de violencia física o psicológica grave (como, por ejemplo, el uso del castigo físico y humillante como práctica de crianza), negligencia, violencia sexual y violencia en línea (CEPAL – UNICEF, 2020a, p. 7).

Como consecuencia de esta violencia se descubre que el maltrato infantil se asocia con los trastornos mentales en niños y adolescentes, siendo el abuso sexual el que mayor prevalece en generar trastornos severos que les impide a los infantes el desarrollo de una buena calidad de existencia a lo largo de toda su vida (Riquelme, Busto y Parada, 2020).

Frente a este escenario cabe pensar que el hogar no es el mejor espacio para que los infantes permanezcan durante el lapso de la cuarentena. Y con la pérdida de la vida pública y de la ciudad, los niños y niñas están más expuestos al maltrato y abuso. Por ello, una gran parte de la orientación de la escuela inteligente debe estar dirigida hacia el trabajo con los padres y madres o aquella persona que cumpla con este rol. De manera, que las propuestas en este sentido, sean encaminadas a trabajar lo emocional, el conflicto, lo espiritual y todo aquello que sugiera el desarrollo de los estados mentales para la felicidad (Aranguren, 2020).

La Escuela Inteligente y su papel en el rescate de la vida pública

La idea de la Escuela Inteligente la propone Perkins (1999), comprendiéndola como el espacio para el desarrollo de la inteligencia con base a la interacción entre los pares a objeto de comprender los fenómenos que los afectan, por lo que esta escuela diluye la dicotomía existente entre qué es lo más importante; el método o los contenidos (el cómo se enseña y lo que se elige enseñar). El autor destaca que en educación se revelan una variedad de métodos muy buenos, pero que pierden su eficacia en el proceso de su aplicación, diluyéndose su validez debido a que los resultados no responden a los esperados. Bazarra y Casanova (2014) definen a la escuela inteligente como aquella que brinda herramientas para la transformación de situaciones reales, diferenciándose de aquellas que “siguen desarrollando una enseñanza inercial en la que conviven, en absoluta esquizofrenia metodológica, mesas individuales ordenadas en filas, con las sillas mirando fijamente a la pizarra y al profesor” (p. 10).

Para Aranguren (2020) la escuela inteligente tiene como finalidad el desarrollo del pensamiento, el fortalecimiento del espíritu y la formación de las emociones, y

su “tendencia integracionista busca que la persona no se fragmente” (p. 4), además señala que una forma de hacer a las escuelas inteligentes es generando una interacción cognitiva de la misma con el ambiente, que permita en el estudiantado fortalecer sus estados mentales para la felicidad, el hacer distancia a hábitos inadecuados, desarrollar competencias cognitivas, sociales y emocionales, favorecer la relación espiritual con el ambiente, todo ello en el marco de un profesorado que está en formación permanente, que investiga, reflexiona y sistematiza su práctica en medio de la reconstrucción de las relaciones entre el que enseña y el que aprende, sin olvidar la necesidad de la recuperación y formación del sentido común.

Con la pandemia del COVID – 19, es necesario comprender que la escuela ha tenido que enfrentar situaciones que han puesto en riesgo los procesos educativos, entre ellas el ofrecer una educación de calidad mediante el uso de la tecnología y la virtualidad a través de plataformas de aprendizaje sincrónico y asincrónico, considerando su impacto en el currículo, en la administración y adaptación de las estrategias, en la motivación al estudiantado, en la formación inmediata del profesorado en el uso de la tecnología, y por supuesto, en los sistemas de evaluación:

En varios países de América Latina se tomaron decisiones con respecto a la administración de evaluaciones a gran escala. Por ejemplo, en México se introdujo una alternativa de evaluación que compensa el hecho de que no se apliquen las pruebas y evaluaciones de mayor interés, como la evaluación del portafolio de aprendizaje, sin examen final para el presente período escolar. Otros países han optado por la suspensión de ciertos procesos nacionales de evaluación (CEPAL, 2020b, p. 9).

A su vez, se ve en la necesidad de enfrentar situaciones relacionadas con los prejuicios, creencias, estigmas y agresiones debido a los temores propios de la pandemia, y aparte de eso, debe, de manera inteligente, responder a las necesidades de formación y aprendizaje tanto del alumnado como del profesorado.

En el marco de esta crisis, la escuela también debe favorecer las herramientas y recursos cognitivos necesarios para que el estudiantado retorne a la ciudad y a sus espacios públicos, y de este modo recupere la vida pública de forma física, a sabiendas de la extrema virtualización del sistema educativo durante el transcurso de las cuarentenas obligatorias (Expósito y Marsollier, 2020) y de los riesgos dejados por la pandemia.

Por supuesto, no se puede pensar que la recuperación de la vida pública en forma física y con ella los espacios públicos, supongan separar a la persona de las plataformas para redes sociales, esto es imposible dado la forma en que se integran las redes con los jóvenes y el alcance que tiene en el desarrollo de su valoración y autoestima, y ahora, con el advenimiento de la pandemia del COVID – 19, su impacto en el aprendizaje y en el desarrollo cognitivo (Aguilar, 2020).

La escuela inteligente debe tomar provisiones, tanto pedagógicas como estratégicas, para contribuir con el estudiantado y con sus familias en el proceso de regreso a la vida y a los espacios públicos. Para ello, deberá considerar los siguientes aspectos: (a) la capacidad para vencer las incertidumbres que deja la pandemia y el confinamiento; (b) aportar herramientas emocionales al estudiantado para rehacer la vida pública sin miedo, así como las relaciones humanas con sus pares y adultos; (c) valorar la experiencia de la pandemia del COVID – 19, en el marco científico, humano, social, cultural y espiritual y (d) considerar el papel de los niños, niñas y adolescentes en los escenarios post COVID – 19.

Un aspecto importante que debe favorecer la escuela inteligente es inducir la valoración de la vida privada e íntima en su estudiantado, estimando todos los riesgos que supone la deshumanización de la sociedad por la permanente exposición en las plataformas para redes sociales de los eventos y modos de vida personal. La eliminación de la vida privada e íntima desfigura las nociones democráticas y de libertad que tienen los pueblos y que son necesarias para la convivencia y el respeto a las diferencias, siendo necesaria la comprensión del derecho que tienen los seres humanos de la vida privada y de la intimidad:

Podemos identificar el carácter esencialmente subjetivo del derecho a la privacidad o vida privada, dado que es el individuo el que decide quién puede acceder o no a su esfera personal, subrayando que las fronteras de este derecho dependerán del entorno social, cultural y jurídico (Sanz, 2018, p. 149).

Es en este sentido, le urge a la escuela inteligente contribuir a la formación de la persona en la protección de su vida privada e íntima, por el simple hecho de proteger de lo público todo aquello que representa la convivencia familiar, de pareja y de relaciones humanas que puedan ser utilizadas para las manipulaciones, chantajes, bullying, entre otros actos de violencia.

Ahora bien, para la recuperación de los espacios públicos y con ello la vida pública en las ciudades, las escuelas inteligentes deben iniciar este proceso favoreciendo, entre otras cosas lo siguiente:

1.- *La discusión acerca de la comprensión de la incertidumbre y de la vivencia de la esperanza.* Son dos aspectos de gran importancia, la primera es necesario comprenderla como la llegada de lo inesperado (Morin, 1999), lo cual se deberá enfrentarse mediante la reflexión acerca de la vulnerabilidad de las posturas, paradigmas y posicionamientos sociales y culturales ante el acontecimiento; y la segunda, la esperanza, como la capacidad de esperar en la certeza, por lo que la escuela debe acompañar a su estudiantado en la construcción de una visualización del futuro, ante las pérdidas vividas en el tiempo presente y que conmueve su sensibilidad.

2.- *La formación y valoración de las emociones.* La pandemia del COVID – 19 reveló lo indefensa que están las instituciones escolares en cuanto al manejo de las

emociones. La educación de las emociones y con ello el desarrollo de la inteligencia emocional es una tarea imprescindible para el desarrollo evolutivo del estudiantado. Es necesario aportarles herramientas que favorezcan su bienestar psíquico, personal y social mediante estrategias y programas que redunden en el mejoramiento de sus estados mentales, a fin de fortalecer los procesos de autoconocimiento, autocontrol, empatía, escucha, resolución de conflictos y cooperatividad (Aranguren, 2020).

3.- *El reconocimiento y evaluación de lo adquirido durante la pandemia.* Es fundamental hacer partícipe al estudiantado en la valoración de los asuntos aprendidos durante el confinamiento y sobre todo en la comprensión de los factores que condujeron a tal situación en el mundo. De igual modo, se debe valorar las destrezas y habilidades que se han adquirido en el uso de las herramientas ofimáticas y en el manejo de los dispositivos digitales móviles, así como su alcance en el aprovechamiento para el logro de los aprendizajes.

4.- *El fortalecimiento y valoración de las nociones de amistad.* Para muchos infantes la pérdida de la vida pública y de las ciudades supuso la pérdida de las relaciones con sus pares. Para muchos jóvenes el compañerismo y la amistad surgen como una salvación, siéndose visible la identificación plena con los compañeros. Este hecho hace de la escuela un centro importante, no para aprender sino para experimentar estructuras de socialización muchos más abiertas y cordiales, porque “la camaradería y la cooperación son elementos esenciales en la felicidad de la mayor parte de los hombres” (Russell, 1976, p. 93).

5.- *La reconstrucción de las nociones de destino.* Con la pandemia del COVID-19, el mundo presencié la fragmentación de muchos sistemas, como el financiero, salud, político, y por supuesto el educativo. Esto supone para la educación, pensar en una reforma, tanto de las acciones como de las políticas que permitan visualizar una nueva noción de destino de la educación, considerando tanto el aporte de los docentes como del estudiantado; se trata aquí de trazar una nueva ruta facilitadora de la organización de los procesos educativos y sociales (Parra, 2006).

Conclusiones

Tomando en cuenta los aspectos discutidos anteriormente, se señalan las siguientes conclusiones:

Cabe pensar que una situación de emergencia mundial como la que se ha presentado en el año 2020 y 2021 requiere de una educación inteligente y emergente; por ello, se necesita una escuela que no reproduzca las prácticas normales y cotidianas, “pero que tampoco deje a la deriva la posibilidad de construir un espacio (espacio, no – espacio, que sea virtual y a distancia) escolar que busque algo de continuidad con la experiencia escolar presencial” (Vargas, 2020, p. 213).

El confinamiento producto de la pandemia del COVID – 19 cambió, significativamente, la vida social de las ciudades en el mundo, aumentando los riesgos sociales y de salud, así como generando espacios para el surgimiento de situaciones violentas y de fobias dirigidas a grupos humanos específicos, colocando a las diversas poblaciones en una situación de extrema expectativa. Por ello, la escuela debe orientar estrategias y metodologías que faciliten la reflexión y comprensión de la situación en el marco del respeto y consideración a los derechos de la persona.

La necesidad de una escuela inteligente en tiempos de COVID – 19, pasa por considerar la urgencia de que los niños, niñas y adolescentes regresen a las calles, pero sobre todo a las escuelas; su presencia física es determinante en los procesos de aprendizaje y relaciones humanas en el marco de la vida pública del infante, porque es mediante su cuerpo, como mediador, el cómo “se construye la corporeidad, lo humano corporeizado, la conciencia hecha gesto, movimiento o palabra: presencia y comunicación” (Pateti, 2007, p. 107). La falta de presencia corporal del estudiantado en las escuelas profundiza la soledad de la práctica educativa; es por ello, que el regreso a las aulas de clases debe tener un contenido motivador de la fraternidad, la amistad y la comprensión entre los pares.

Es importante destacar que con la pérdida de la vida pública el estudiantado, sobre todo los más pequeños, se exponen al reiterado maltrato intrafamiliar, por lo que urge la orientación inteligente de la escuela a todos aquellos adultos que acompaña al infante. Siendo imprescindible dirigir propuestas que faciliten la reconstrucción de ideas o nociones más sanas de la vida privada e íntima del estudiantado y su familia.

La pandemia del COVID – 19 reveló la necesidad de una reforma educativa que responda a una mayor autonomía del docente y a una participación mayor del estudiantado en cuanto a la presentación de propuestas, políticas y acciones socio educativas. La recuperación de la vida pública supone el brindar herramientas al estudiantado para que aproveche y disfrute, con libertad, no solo de los espacios públicos, sino de la oportunidad de vivir en comunidad, por lo que la enseñanza del sentido común surge como una necesidad que permite la reconstrucción de las relaciones humanas y de las nociones de destino, tanto de la escuela, como de cada uno de sus actores sociales.

Por otra último, es imprescindible que toda reforma educativa que pueda darse post pandemia COVID – 19 debe estar basada en nociones e ideas de una educación para la libertad, que no es más que aprender a ser libre en la toma de decisiones, en la capacidad para ejercer actos que respondan al sentido común, y en la formación para fortalecer proyectos pedagógicos cónsonos con el respeto a las condiciones humanas.

Notas

¹ Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. República Bolivariana de Venezuela. Doctor y Magister en Ciencias de la Educación, (UNESR). Profesor en Ciencias Naturales en la Especialidad de Química (UPEL – IPC). Con estudios Postdoctorales en Filosofía y Educación en la Universidad Central de Venezuela. Profesor en el área de Postgrado en Educación de Adultos y Adultas. Facilitador de experiencias de formación y capacitación en las áreas de proyectos, evaluación y sistematización.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, G. F. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*. 47 (3) 213 – 223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>

Aranguren, P. G. (2020). Lineamientos estratégicos para la consolidación de una escuela inteligente y su noción de felicidad. *Revista Educación*. 44 (2) 1 – 18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184006>

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.

Aristóteles. (1475/1988). *Política*. (Versión española de García V. M.). Gredos, S. A.

Auger, K. A.; Shah, S. S. y Richardson, T. (2020). Association Between Statewide School Closure and COVID-19 Incidence and Mortality in the US. *Jama*. 324 (9):859 – 870. <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2769034>

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2020). *La educación en tiempos de coronavirus. Los sistemas educativos en América Latina y el Caribe ante el COVID – 19*. <https://n9.cl/bjzsa>

Bazarrá, L. y Casanova, C. (2014). *Directivos de escuelas inteligentes. ¿Qué perfil y habilidades exige el futuro?* SM. Ediciones.

Berasategi, S. N.; Idoiaga, M. N.; Dosil, S. M.; Picaza, G. M. y Ozamiz, E. N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Servicio de publicaciones de la Universidad de País Vasco. <https://web-ar-gitalpena.adm.ehu.es/pdf/USP00202291.pdf>

Bermeo, A. S. A. y Báez, V. J. X. (2020). Ciudad y pandemia: presión económica y brote epidemiológico en los sectores más vulnerables de Quito. *EÍDOS Revista Científica de Arquitectura y Urbanismo*. (16) 47 – 58. <https://revistas.ute.edu.ec/index.php/eidos/article/view/804>

Berroeta, T. H. y Vidal, M. T. (2012). La noción de espacio público y la configuración de la ciudad: fundamentos para los relatos de pérdida, civilidad y disputa. *POLIS. Revista Latinoamericana*. (31). <http://journals.openedition.org/polis/3612>

Blancofombona, M. (2021). Caracas, la ciudad de los alzaos. (Fotografías de Gaby Vera). *América*. (54) 124 – 135. <https://doi.org/10.4000/america.4431>

Bragos, O. y Pantoni, S. (2020). Ciudad y pandemia: constataciones y perspectivas. *Rep. Hip UNR. Aprendizaje e Investigación*. <https://rehip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/19274?show=full>

CEPAL – UNESCO. (2020a). *Informe COVID – 19. La educación en tiempos de la pandemia*

- de COVID-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- CEPAL – UNICEF. (2020b). *Informe COVID – 19. Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19*. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46485/S2000611_es.pdf
- Cuevas, P. P. y Stephano, M. (2020). *Las voces de los niños y niñas en tiempos de COVID – 19. Activismo permanente de los niños y niñas a pesar de los desafíos personales*. (Vilchez, I. Trad.). *World Vision International*
- Escobar, C. (2020). *Las transformaciones sociales en la vida cotidiana que trae consigo la pandemia del Coronavirus*. <http://www.facso.uchile.cl/noticias/162122/las-transformaciones-sociales-del-coronavirus-en-la-vida-cotidiana>
- Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Revista Educación y Humanismo*. 22 (39) 1 - 22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Gómez, C. M. R., Venegas, Á. G. S. y Mena, V. N. P. (2021). Mensajería en Wasap y millennials universitarios de Cotopaxi, desafíos para la educación superior de Ecuador. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 21 (1) 1 – 28. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/44078>
- Guerra, E. F. (2020). El miedo como elemento productor del espacio social contemporáneo. *EIDOS Revista Científica de Arquitectura y Urbanismo*. (16) 59 – 69. <https://revistas.ute.edu.ec/index.php/eidos/article/view/743>
- Guevara, M. L. A.; Magaña, D. E. A. y Picasso, H. A. L. (2019). El uso de Google Classroom como apoyo para el docente. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN)*. Recuperado: <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/5/P717.pdf>
- Hernández, R. J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Revista Científica Medicent Electrón*. 24 (3) 578 – 594. <https://orcid.org/0000-0001-5811-5896>
- Johnson, M. C.; Saletti, C. L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Revista Ciencia y Saúde Coletiva*. <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/emociones-preocupaciones-y-reflexiones-frente-a-la-pandemia-del-covid19-en-argentina/17552>
- López, S. y García, A. R. (2016). Ciudadanos y gobierno electrónico: la orientación al ciudadano de los sitios web municipales en Colombia para la promoción de la participación. *Universitas Humanística*. (82) 279 – 304. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh82.cgeo>
- Londoño, J. E. (2009). Literatura apocalíptica y literatura fantástica. *Revista Vida y Pensamiento*. Revista teológica de la Universidad Bíblica Latinoamericana. 29 (2).
- Lozano, V. A. (2020). Impacto de la epidemia del Coronavirus (COVID-19) en la salud mental del personal de salud y en la población general de China. *Revista de Neuro Psiquiatría*. 83 (1) 51 – 56. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i1.3687>
- Llamazares, A. M. (2021, febrero 20). Lecciones de la pandemia: la doble cara de la virtualidad. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/lecciones-de-la-pandemia-la-doble-cara-de-la-virtualidad-nid20022021/>
- Moreno, G- A. J. (2018). Las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: Cacheiro,

- G. M. L. *Educación y Tecnología: Estrategias didácticas para la integración de la TIC*. (pp. 6 – 26). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Nueva Visión 2001.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 14 (1), 11 – 13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Navalles, G. J. (2011). Acercamientos a la distancia social. *Revista Athenea Digital*. 11 (2) 173 – 190. <https://atheneadigital.net/article/view/v11-n2-navalles/763-pdf-es>
- Paredes, G. D. (2011). Hannah Arendt y el acontecimiento. El comienzo absoluto y su pasado. En: Vatter, M. y Ruíz, S. M. *Política y acontecimiento*. (Pp. 223 – 244). Fondo de Cultura Económica.
- Parra, G. (2006). *Educación, reforma y sociedad del conocimiento. Una visión de la reforma educativa desde el paradigma político-estratégico*. Metrópolis. C. A.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Revista Paradigma*. 28 (1) 105 – 129. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2007.p105-129.id377>
- Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente*. Gedisa.
- Platero A. A. (2016). El derecho al olvido en Internet. El fenómeno de los motores de búsqueda” *Opinión Jurídica*. 15 (29) 243 – 260. <http://www.scielo.org.co/pdf/ojum/v15n29/v15n29a13.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2020, marzo 16). *Orientación ética sobre cuestiones planteadas por la pandemia del nuevo coronavirus (COVID-19)*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52142>
- Riffo, P. I. (2015). La cultura mediática. Reflexiones y perspectivas – España. *COMUNI@CCION. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*. 6 (2) 46 – 57. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449844870005>
- Riquelme, P. N.; Busto, N. C. y Parada, B. V. (2020). Impacto del maltrato infantil en la prevalencia de trastornos mentales en niños y adolescentes chilenos. *Ciencia y Enfermería*. 26 (19) 1 – 11. <http://dx.doi.org/10.29393/ce26-12imnc30012>
- Rosillo, C.; del Ser, G. y Aunión, J. A. (2020). Un mundo de calles vacías. <https://elpais.com/especiales/2020/coronavirus-covid-19/un-mundo-de-calles-vacias/>
- Russell, B. (1976). *La conquista de la felicidad*. (Colección Austral N° 23). Espasa – Calpe, S. A.
- Sabater, F. C. (2014). La vida privada en la sociedad digital. La exposición pública de los jóvenes en internet. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*. (61) 1 – 32. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950257001.pdf>
- Sánchez, H. P. (2020). Pandemias y ciudades. ¿Hacia un orden mundial urbacéntrico? *Documento Análisis del IEEE*. 14. http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2020/DIEEEA14_2020PEDSAN_urbacentrico.pdf
- Sanz, S. F. J. (2018). Delimitación de las esferas de la vida privada, privacidad e intimidad,

- frente al ámbito de lo público. *Revista Transparencia y Sociedad*. (6) 127 – 149. <http://www.consejotransparencia.cl/wp-content/uploads/2019/03/TS-n6-web.pdf>
- Tapia, T. N. R. (2005). Lo privado y lo público en el pensamiento de Hannah Arendt. *Universitas Philosophica*. (44 – 45) 71 – 86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409534407005>
- Tirado, P. I. S.; Zárate, V. A. C.; Becerra, R. K. L.; Castro, U.; Puentes, L. S. P. y Uzcátegui, P. P. A. (2020, Abril 22). Pandemia por covid-19 una visión en pediatría. *Revista Pediatría Electrónica*. 17 (3) 31 – 42. <http://www.revistapediatria.cl/volumenes/2020/vol17num3/5resumen.html>
- Tonucci, F. (2006). La ciudad de los niños ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades? (Massana, F. Trad.). Ingeniería y Territorio. La ciudad habitable. *Revista del Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos*. (75) 60 – 67.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.
- Trillo, M. M. P. (2015). Principios pedagógicos del aprendizaje ubicuo. En: Vásquez, C. E. y Sevillano, L. (edit.). *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*. (pp. 34 – 43). Narcea.
- Vargas, P. J. M. (2020). Una reflexión sobre la Escuela en tiempos de Covid desde la mirada de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 50 195 – 216. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.102>

La enseñanza de la Lengua y la Literatura en tiempos de pandemia en la Región Sur de Ecuador

Teaching Language and Literature in Times of the Pandemic in Southern Ecuador

Lenin Paladines¹

Manuel Felipe Álvarez Galeano²

Resumen

Se presenta un estudio exploratorio sobre la problemática de la implementación de estrategias de enseñanza virtual de Lengua y Literatura en instituciones de Educación General Básica Superior y Bachillerato en la Región Sur del Ecuador, en el contexto de la pandemia global producida por el covid-19. A través de la indagación mediante observación no participante y entrevistas a docentes y estudiantes, se encuentra que se están utilizando una variedad de estrategias pedagógicas enmarcadas en el proceso de enseñanza virtual, dependiendo del conocimiento, experiencia o recursos disponibles para cada profesor. De la misma forma, se muestran algunas problemáticas halladas en esta investigación, como la falta de acceso a Internet o recursos didácticos para continuar el proceso educativo por parte de los estudiantes, la falta de recursos económicos como principal catalizador de esta problemática, y la necesidad de una mayor articulación entre el diseño de políticas públicas eficientes, y la colaboración de toda la comunidad educativa, para paliar los efectos del confinamiento y la educación virtual.

Palabras clave: Educación; pandemia; lengua; literatura; Internet

Summary

We present an exploratory study on the problem of the online language and literature

teaching strategies implemented in institutions of General Basic Higher Education and Baccalaureate in Southern Ecuador, in the context of the global pandemic produced by COVID-19. Through the inquiry through non-participant observation and interviews with teachers and students, it has been found that a variety of pedagogical strategies are being used, depending on the knowledge, experience or resources available to each teacher. In the same way, some problems have been identified, such as the lack of access to the Internet or didactic resources to continue the educational process by students, the lack of economic resources as the main cause of this problem, and the need of greater articulation between efficient public policies, and the entire educational community, to alleviate the effects of confinement and virtual education.

Keywords: Education; Pandemic; Language; Literature; Internet sordos.

Fecha de Recepción: 10/06/2021 Primera Evaluación: 12/07/2021 Segunda Evaluación: 14/07/2021 Fecha de Aceptación: 02/08/2021

Introducción

En el marco de la emergencia sanitaria actual y las disposiciones legales que responden frente a esta, la pedagogía ha debido resignificarse en un escenario de imprevisión, en que se ha exigido trascender concepciones globalmente aceptadas en la sociedad del conocimiento; por ende, la educación se concibe, en este caso, en función de un contexto incidental en que se reflexiona sobre un paradigma colectivo que exige la contribución de los entes que componen el escenario educativo, con la particularidad de que el entorno familiar influye con mayor constancia en términos logísticos, de acompañamiento y de complementación. Las familias han intentado responder a la necesidad de dotarse de herramientas e instrumentos que permitan al alumnado proseguir con los compromisos escolares desde casa (Muñoz y Lluch, 2020, p. 1).

Si bien hasta ahora las experiencias en el E-learning habían sido reservadas para un espectro aislado dentro del campo amplio de la educación, las estrategias han tenido que aplicarse de manera sistemática en todos los aparatos educativos del planeta, producto del confinamiento obligatorio que la pandemia del covid-19 ha producido (Expósito y Marsollier, 2020).

Esta situación excepcional ha producido que la mayoría de sistemas educativos y sus docentes deban experimentar la aplicación de modelos pedagógicos que no contemplan una interacción virtual permanente o incondicional, dependiendo de sus recursos, conocimiento y experiencia en un sistema digital que en la mayoría de casos no ha sido probado o implementado con anterioridad, consiguiendo así resultados muy distantes a los planificados (Bonilla-Guachamín, 2020).

Esto, sumado a los efectos del cierre de las escuelas a nivel mundial que, según la UNESCO, podrían ser: la interrupción de los procesos de escolarización, deficiencias en la nutrición, dado que muchos niños y jóvenes dependen de los sistemas de alimentación escolares para subsistir; costos para acceder a implementos de educación, aumento de riesgo de violencia o abuso, aislamiento social, entre otros; están provocando una serie de problemáticas en el proceso educativo, cuyos efectos no se puede visibilizar, al atravesar todavía esta situación, por lo que es responsabilidad de los gobiernos y las instituciones no gubernamentales alrededor del planeta, el planteamiento de soluciones o alternativas para la solución de necesidades educativas de estudiantes y docentes de todos los niveles.

En este contexto, la educación virtual parte de la reunión de factores socioeducativos y tecnológicos que han ayudado a idear un nuevo sistema de trabajo académico (Silvio, 2000, p. 161); es aquella que se proporciona a través de los medios virtuales adecuados para impartir y recibir clases de manera didáctica y óptima. Si bien, esta modalidad educativa no es exclusiva de la situación sanitaria global por la pandemia, ha cobrado muchísima importancia en los últimos meses.

Frente a la realidad a la que nos estamos enfrentando, la mayoría de las instituciones educativas han tenido que adecuarse a este tipo de educación. A raíz de esto, tanto docentes como estudiantes han ido adoptando una modalidad que poco a poco se ha estado convirtiendo en el medio más fácil y adecuado para seguir con el proceso educativo al cual todos tenemos derecho.

Para facilitar este recurso educativo las actividades dentro de este sistema educativo se han sometido a la siguiente fragmentación:

Actividades síncronas, son aquellas actividades que se manifiestan en un tiempo real y son programadas, facilitando de esa forma la interacción orientada al aprendizaje (Hyder, et. al, 2007), donde los participantes se involucran para crear actividades que se dan a través de plataformas que si se usan bien se vuelven didácticas y no tan monótonas. Dando paso a algo más social ya que la participación que tienen los alumnos y el docente se vuelve más natural. Pero llevar a cabo estas actividades también se convierte en un desafío ya que si se trabaja con grupos extensos la interacción se vuelve aburrida y poco interactiva; además, estos grupos pueden ser más difíciles de manejar y no se tiene un orden adecuado.

Actividades asíncronas, son aquellas clases que de igual manera se desarrollan dentro de un medio virtual, pero con la diferencia de que ya no se reproduce en un tiempo real sino más bien que se presentan a través de recursos grabados con anterioridad. Se tiene acceso a ellas en todo momento y facilita a los estudiantes el acceso a las mismas cuando no cuentan con el tiempo para hacerlo de manera síncrona. Pero tiene algunas desventajas ya que no se da paso a una discusión y mucho peor a una interacción, o dudas que requieran de una respuesta inmediata.

A pesar de que cada institución ha planificado ciertas actividades para seguir con el proceso educativo; existen ciertas ventajas y desventajas al adoptar un sistema de educación virtual. Por un lado, las ventajas de la educación virtual están ligadas a la posibilidad que tienen los estudiantes a acceder a los recursos educativos de manera eficaz, darles oportunidades a las personas que no pueden acceder a una educación con modalidad presencial y activar el uso de las TIC en el proceso educativo; y por otro lado, las desventajas de este tipo de educación se ve limitadas por la poca interacción que se suscita dentro de las plataformas, no se crea el proceso social esperado y en ocasiones muchos de los estudiantes no cuentan con los recursos digitales físicos para poder ingresar a las plataformas. Todo esto puede posibilitar o dificultar los procesos enseñanza-aprendizaje que se está dando por medio de la educación virtual frente a la pandemia que suscita a nivel mundial.

Todos los actores han visto confrontado su nivel de integración en la educación, de manera tal que el núcleo u objeto de aprendizaje ha terminado por reconsiderarse en función de la distribución del tiempo, el aumento del consumo de servicios públicos domiciliarios, retos económicos y la atención constante frente al panorama social,

como abunda Artopoulos (2020): “la nueva situación nos lleva a nuevos desafíos: transitar la pandemia manteniendo clase sin sobrecargar a los diferentes actores; tratar de establecer el vínculo pedagógico de manera más remota y estar atentos a lo que sucede alrededor de este contexto” (p. 2); o sea que es claro que la coyuntura ha develado e intensificado problemáticas globales que no deberían ser deleznable para la educación.

Se discierne, entonces, que los actores tienen una ocupación más estrecha en este panorama; sin embargo, esta redistribución de compromisos no implica una reducción de desafíos en el docente, pues en este tiende a concentrarse la apuesta didáctica, en que la eficacia se exige desde lo inmediato y otras formas de acompañar el proceso; por ende, el ejercicio docente se erige como referencia, pues es quien aplica la tutorización, la orientación y el vínculo (Muñoz y Lluch, 2020).

Dicho esto, el presente trabajo aborda los retos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en el escenario de la pandemia, en la Región Sur del Ecuador, por medio de una recolección de información que arrojará acotaciones que dejen una base descriptiva para posibles consideraciones de intervención o como constructo cualitativo para ensanchar investigaciones derivadas.

Método

Esta investigación se ha realizado bajo un método cualitativo. Blasco y Pérez (2007) señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, extrayendo e interpretando fenómenos de acuerdo con los informantes implicados; por ende, se ha realizado un ejercicio de recopilación de datos, que han dado soporte a los análisis y conclusiones en torno a la vinculación de los temas transversales de esta investigación y la información suministrada por los participantes.

Diseño

La investigación se realizó bajo un diseño de tipo exploratorio-descriptivo. Se aprovechó las características del objeto de estudio, dado que la temática de la educación y la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en específico, otorgaba la posibilidad de efectuar un acercamiento a la investigación, a través de este diseño, dentro del contexto del aislamiento obligatorio, producto de la pandemia y la declaración de emergencia sanitaria determinada en Ecuador desde marzo de 2020.

De acuerdo con esta perspectiva, Cauas (2015) describe: “Este tipo de estudios se dirigen fundamentalmente a la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y especial determinada” (p. 6). Todo este proceso será de ayuda para la aproximación de un ambiente profesional, laboral y educativo al

conocimiento de problemas que conducirán a un desarrollo de destrezas para futuros problemas a percepción de una educación continua cambiante.

Por otro lado, se planteó una investigación de tipo descriptivo, que trata de caracterizar algunos fenómenos, situaciones, contextos y sucesos, detallando sus propiedades o rasgos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), dado que la naturaleza de los datos cualitativos obtenidos sobre la realidad educativa del país, en el contexto de la pandemia, permitía una aproximación descriptiva desde el punto de vista metodológico.

Participantes

Esta investigación se realizó en conjunto con 27 estudiantes del tercer semestre de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura, de la Universidad Nacional de Loja, Ecuador; en las asignaturas de Cátedra Integradora: Modelos Pedagógicos Contemporáneos y la de Modelos y Procesos de Investigación Educativa: observación y exploración. Los estudiantes desarrollaron ejercicios de investigación que permitieron el desarrollo y la aplicación de los instrumentos de investigación detallados en el siguiente subapartado.

La muestra comprende 88 personas: 22 docentes de Lengua y Literatura, de Educación General Básica Superior, y 66 estudiantes de entre 13 y 17 años de edad. Los participantes pertenecen a instituciones educativas de las provincias de Loja, Zamora Chinchipe y El Oro. Para la realización de esta investigación, se optó por trabajar con una muestra intencional (López, 2004), dadas las dificultades presentadas en el momento de encontrar informantes, por la situación de confinamiento obligatorio declarada desde marzo de 2020.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: la observación no participante y las entrevistas semiestructuradas. En vista de que ninguno de los informantes de esta investigación tenían permitido salir de sus domicilios, se optó por solicitar la autorización de los docentes participantes para la observación de las clases. Fue la plataforma Zoom la utilizada para este proceso. Para la ejecución de la observación no participante, los estudiantes desarrollaron fichas de observación cualitativas. La ficha de observación es una técnica de investigación que permite ordenar las unidades que se van a analizar y, de la misma manera, elaborar escalas o indicadores para obtener información concreta de cada una de ellas (Sabino, 1992).

En este caso, se diseñó un instrumento *ad hoc* que contemplaba tres grandes categorías de observación: las estrategias didácticas utilizadas por el docente, la interacción docente-estudiante y la problemática suscitada durante la ejecución de las

clases. Los observadores tomaron nota de todas estas interacciones en el período de recolección de los datos, que fue entre junio y julio de 2020. En total, se registraron 14 observaciones de entre 30 minutos y una hora de duración, con los docentes que autorizaron esta actividad.

Además, también se condujeron entrevistas semiestructuradas (Díaz, 2005). Todas las entrevistas se realizaron telemáticamente, utilizando las aplicaciones digitales Zoom o WhatsApp. Se realizaron en total 48 entrevistas a docentes y estudiantes, de acuerdo con la disponibilidad de cada uno o las posibilidades tecnológicas. Las entrevistas fueron grabadas en audio. Todos los informantes de esta investigación recibieron un formulario de consentimiento informado previo al proceso de recolección de datos. Las entrevistas fueron posteriormente transcritas para su análisis. Para la presentación de los resultados, las entrevistas han sido codificadas de acuerdo al orden de realización (E1-E48).

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó a través de la técnica del análisis de contenido cualitativo (Díaz, 2018). Una vez revisadas las transcripciones y las notas de las observaciones realizadas, se utilizó un proceso deductivo de análisis, tomando como base las categorías planteadas anteriormente, con la finalidad de presentar los resultados de manera organizada.

Resultados

Se presentan los resultados de esta investigación atendiendo a la categorización previamente explicada. Los resultados se han organizado en categorías de análisis, de acuerdo al siguiente detalle:

- Estrategias didácticas

En cuanto a las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, para la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en niveles de Educación General Básica Superior y Bachillerato, el principal cambio se produjo en la necesidad de utilizar herramientas telemáticas para la conducción de las clases virtuales. En ese sentido, los docentes comentaron que las estrategias didácticas tuvieron que ser implementadas imprevisiblemente: “De un día a otro, dejamos de dar clase presencial y se nos exigió utilizar diferentes herramientas para la conducción de las clases presenciales, como Microsoft Teams, Zoom o WhatsApp” (E17). En este orden, a propósito del desafío que representa este formato, también se registra: “La conducción de la clase se convirtió en un proceso completamente distinto. No teníamos la misma interacción, los estudiantes no se podían conectar y el tiempo de las clases disminuyó considerablemente, al tener que transformar la modalidad presencial planificada originalmente” (E8).

Los docentes entrevistados mencionaron que el proceso pedagógico no podía llevarse a efecto de la misma forma, dado que toda la concepción del currículum cambió al hacer la transición a una modalidad virtual, como se aprecia a continuación: “La exigencia no es la misma. Por obvias razones no podíamos calificar todos los rubros contemplados en la planificación original, por lo que tuvimos que adaptar desde las estrategias didácticas hasta la forma de calificar” (E1).

En la misma secuencia analítica, otro informante precisa la exigencia adicional en capacitar a los estudiantes en los recursos didácticos, aplicables dentro de este escenario, a fin de poder estimular satisfactoriamente las habilidades y destrezas proyectadas en la planificación:

Además de diseñar los recursos, teníamos que adaptarlos para que los estudiantes los entendieran y pudieran completar las asignaciones enviadas. Si yo escogía trabajar con una u otra herramienta, como un cuestionario en línea, debía a la vez capacitar a los estudiantes para que ellos también pudieran hacerlo, lo que demostró una falta de competencia digital tanto en docentes como en estudiantes (E5).

Dentro de la adquisición de competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura, se mencionó que se trabajó más con unas macrohabilidades que con otras: “Se puso más énfasis en la oralidad. Los estudiantes que se conectaban a las clases a través de la plataforma Zoom podían explicar o exponer los temas de manera más sencilla que hacerlo a través de un documento” (E18). Asimismo, según se precisa, se dio valor al relato de vida y cotidiano, para estimular la habilidad escrita:

Tuvimos la idea de que sería mejor que los estudiantes trabajaran con los elementos que tenían de sus vivencias diarias. Es por eso que, para fomentar la lectura y la escritura crítica, les pedimos que crearan textos personales en los que contaran sus vivencias, sus experiencias, dificultades o situaciones relacionadas al momento que estábamos viviendo (sic) de confinamiento obligatorio y encierro en casa. Los estudiantes escribieron sus textos y así promovimos el desarrollo de la destreza de escritura y lectura crítica (E20).

En consonancia con la adecuación de herramientas, en el registro se proyecta la disposición y recursividad que demuestra una propicia articulación entre lo gráfico y lo teórico, como imagen de la dinamización de la enseñanza de la Lengua y la Literatura:

Usé Powtoon, que es para hacer presentaciones animadas, incluyendo imágenes; el Zoom, que resultó como el más posible para todos; Edmodo, [que] dio dificultades hasta el final; otro recurso como Canvas, para las infografías, les resultó bastante sencillo una vez que hicieron sus primeros ejercicios. (E8).

La utilización de estrategias didácticas o recursos educativos en línea dependió

mucho de la preparación personal, la experiencia o la facilidad de manejo que tuviera cada profesor, para adaptar, de manera individual, los contenidos planteados por el Currículo Nacional de Educación, lo que obedece a lo planteado inicialmente como la adaptabilidad que exigen las circunstancias y que, resueltamente, afirman la respuesta a la necesidad de mantener el vínculo pedagógico y el canal didáctico abierto.

Los estudiantes, por su parte, evalúan favorablemente el desempeño de sus profesores. Consideran que, a pesar de las dificultades tecnológicas presentadas, el esfuerzo realizado por ellos constituyó un gran avance en la consecución de objetivos educativos.

Creo que los profesores se esforzaron mucho durante este proceso de adaptación a las clases virtuales. Para nosotros el tema tecnológico no fue difícil porque solamente debíamos descargar documentos de Word o PDF. Creo que los objetivos de aprendizaje no se consiguieron completamente porque sí hay una diferencia entre la enseñanza presencial y la enseñanza virtual. Aquí nos tocó a todos, cada cual por su lado, entender los documentos o los deberes que nos enviaron (E44).

En este testimonio, se percibe además una conciencia clara de que los procesos de enseñanza-aprendizaje es un reto de todos los actores, sin desconocer las limitaciones en materia de conectividad; aun así, el ambiente de cooperatividad ha favorecido el desarrollo apropiado tanto de contenidos como de las destrezas fijadas en el currículum, merced a la adaptabilidad de los docentes, sin desconocer las dificultades que esto exige: “Obviamente creemos que los profesores hicieron un gran esfuerzo al tratar de adaptar todos los recursos y contenidos a la modalidad que nos tocó ejecutar. Pero creo que, con mejor acceso a tecnología e Internet, podríamos trabajar de manera más efectiva los contenidos y las clases” (E41).

Finalmente, los docentes realizaron algunas reflexiones sobre la dificultad de adaptar los contenidos del Currículo Nacional de Educación, en el área de Lengua y Literatura, sobre todo por la falta de apoyo de las instituciones nacionales encargadas del campo de la educación:

Es verdad que el Ministerio de Educación ha implementado programas, como el de transmitir algunas cápsulas informativas a través de radio o televisión. Sin embargo, esto no ha sido asimilado por la comunidad educativa en general. Además, no ha habido una planificación correcta en temas de contenidos, horarios o resultados de aprendizaje. Además, las fichas pedagógicas que nos han dado, solo han permitido que creemos más procesos burocráticos en lugar de realmente aportar al desarrollo educativo de los jóvenes (E8).

La asertividad y la soltura para implementar estrategias innovadoras también comprenden en los profesores un ejercicio de crítica, en lo que concierne a la dotación y herramientas con las que cuentan, pues se evidencia que el desarrollo de las

actividades docentes se logró, en gran medida, al pragmatismo de estos, quienes buscan la estrategia para sortear los obstáculos que se presentan: “A fin de cuentas, nosotros nos quedamos por nuestro lado. Si decidíamos hacer un foro, una charla a través de Zoom, o cualquier recurso didáctico digital, era nuestra cuestión. Eran nuestros recursos y nuestro conocimiento el que estaba implicado en esa decisión” (E20).

- **Interacción docente-estudiante**

A partir del 19 de marzo, cuando se declaró la emergencia sanitaria en Ecuador, producto de la pandemia por el contagio masivo de coronavirus, las clases presenciales fueron suspendidas en todo el territorio ecuatoriano por el Ministerio de Educación y el Comité de Operaciones de Emergencia (COE). Esto significó que la adaptación de clases presenciales a virtuales se realizara en un lapso considerablemente reducido y con el agravante de vivir una ineludible incertidumbre frente a lo que podría sobrevenir. Ante esto, los docentes y estudiantes explicaron, a través de las entrevistas, las particularidades de este proceso: “A los y las estudiantes se les brinda un ambiente tranquilo y ameno, en el cual se pueda intercambiar, además de teorías, comentarios; también se fomenta un ambiente de confianza, en el cual los chicos pueden tranquilamente dar sus opiniones sin temor a equivocarse” (E21). Es claro que el reto no es solo competente al currículo, la planificación y la implementación de recursos, sino también en la adecuada ambientación que deben realizar los docentes para mantener un canal dispuesto y asertivo con los estudiantes:

(...) principalmente, interactuamos a través de los mensajes escritos o de audio, por la herramienta WhatsApp, y a través de las clases Zoom, en los casos en los que fue posible hacerlo, dado que tuvimos que reestructurar las clases de un momento a otro, así que fue más improvisación de cada profesor o profesora, con los recursos que tuviera a la mano (E4).

Respecto a los estudiantes, estos mencionaron que la interacción docente-estudiante era mínima, dado que los tiempos de interacción síncrona se redujeron a un espacio muy bajo, en comparación con el formato presencial; por ende, no se escatimó crítica frente a este aspecto, máxime cuando se reconoce la dependencia de la conectividad:

Teníamos 30 o cuarenta minutos de clases al día, lo que no es pedagógicamente aceptable. Esto dependía de las posibilidades de conexión de los compañeros, que a veces ni siquiera esos minutos se podían conectar por las dificultades de acceso a la red, así que la interacción con los profesores fue muy deficiente, lo que no permitió desarrollar un aprendizaje efectivo (E3).

Frente a esto, también los estudiantes destacaron la eficacia de los profesores para tomar medidas sobre la marcha y garantizar de esa manera el acceso a los contenidos, aunque se indica la limitación para llevar a cabo las secuencias satisfactoriamente:

La interacción síncrona fue muy limitada. La profesora mandaba audios por WhatsApp para explicar las clases, nos enviaba a través de correo electrónico los documentos que debíamos completar y no mucho más que eso. A veces uno podía escribirle mensajes, pero las dudas no se respondían completamente (E48).

La interacción docente-estudiante se vio drásticamente afectada. La transición de una modalidad presencial a una virtual, agravada por las complicaciones de acceso a Internet por parte de docentes y estudiantes, no permitió la consecución efectiva de resultados de aprendizaje u objetivos pedagógicos planteados desde el inicio del año escolar, en septiembre de 2019, lo que significó una interrupción en el proceso, cuyos efectos aún no pueden ser medidos, dado que la problemática continúa.

- **Problemáticas encontradas**

Quizá el impedimento más importante encontrado en este proceso de investigación fue la falta de acceso a Internet extendida en los casos investigados, tanto por parte de docentes como en los estudiantes, pues en los hogares, en muchas ocasiones, sus integrantes requieren el acceso a la conexión a veces simultáneamente:

Para los docentes ha sido un suplicio tener que cumplir con lo requerido por las autoridades nacionales. Si nosotros disponíamos de un equipo electrónico, computador o teléfono con aplicaciones, este debía ser compartido con los demás miembros del hogar que también estudiaban o trabajaban. Además de que debimos invertir en la mejora de nuestro plan de Internet en el domicilio, lo cual sale de nuestro sueldo (E9).

Como se adelantaba en la introducción, en esta coyuntura se han develado o intensificado adversidades generalizadas de las que, por supuesto, la educación no se ha visto exenta, pues el gasto en servicios públicos, sobre todo en la optimización de la conexión a Internet, han exigido un sobregiro adicional en docentes y familias: “la dificultad para nosotros los estudiantes ha sido la falta de conexión. En mi paralelo, por ejemplo, hay al menos ocho compañeros o compañeras que no se han podido conectar y no sabemos cómo harán para poder terminar el año” (E44).

La falta de conexión a Internet, acceso a dispositivos electrónicos para poder cumplir con las actividades pedagógicas, además de los problemas sociales, sanitarios o económicos devenidos de la emergencia sanitaria, está creando una brecha educativa, en la que solo quienes pueden acceder a estos servicios añadidos tienen la posibilidad de continuar con su formación académica.

Además de las dificultades relacionadas con los aspectos técnicos o tecnológicos, algunos docentes mencionaron otro tipo de problemas, que no suelen ser visibilizados por la comunidad educativa en general y que, indudablemente, afectan a todo el

constructo de bienestar:

Nadie se está preocupando de la salud mental de los estudiantes, que han pasado estos meses reclusos y confinados en sus hogares. No podemos hablar de una educación efectiva si no nos preocupamos de esta problemática. Debemos ir más allá y procurar la educación integral que estamos proponiendo (E14).

Los menores, desde este punto, se ven inmersos en una situación de potencial vulnerabilidad, pues muchos de estos cumplen otros roles en la estructura familiar, por dificultades económicas y en que el aparato estatal no ha establecido el control pertinente para garantizar un desarrollo óptimo y acorde con las necesidades y la edad cronológica de los estudiantes, así como una interrupción significativa en su equilibrio emocional, hasta un nivel al que los docentes y el Departamento de Consejería Estudiantil se ven claramente limitados:

No conocemos el alcance completo de la problemática que esta situación nos ha causado. Conocemos, por el trabajo del Departamento de Consejería Estudiantil de la Institución, que ha habido estudiantes que han tenido que salir a trabajar para ayudar a sus familias durante este periodo, lo que no les ha permitido completar sus estudios de una manera satisfactoria. Creemos que es necesaria una mayor acción del Gobierno Nacional en este aspecto para cumplir con los derechos establecidos en la Constitución para todos los estudiantes (E3).

Como lo han establecido los docentes, la situación de emergencia sanitaria, planteada en el país por la pandemia, ha sacado a la luz una variedad de problemáticas relacionadas con las esferas social, familiar y educativa, entre las que están: la falta de acceso a Internet, falta de conocimiento en el uso de herramientas y materiales didácticos digitales, pobreza, violencia intrafamiliar o enfermedades relacionadas con el covid-19. Para mejor comprensión, las problemáticas encontradas se presentan en forma de cuadros resumen:

Gráfico 1. Resumen de problemáticas encontradas en los docentes

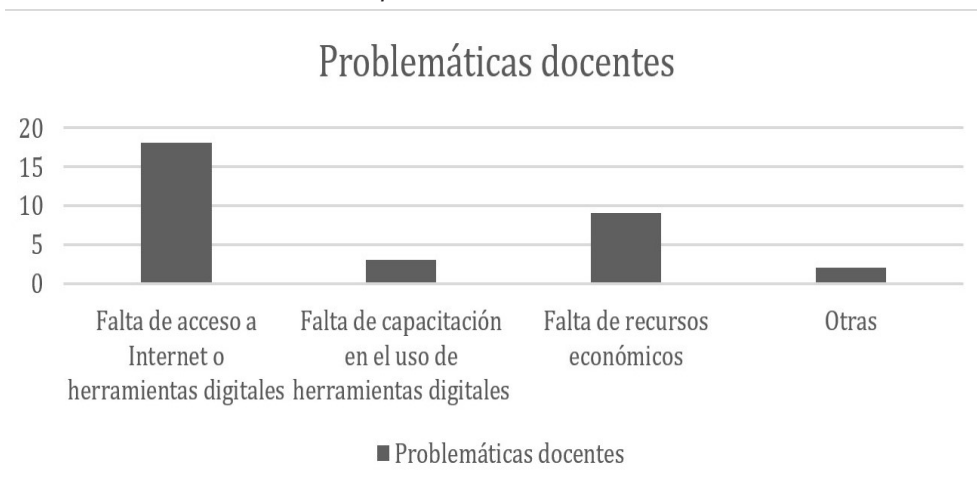


Gráfico 2. Resumen de problemáticas encontradas en los estudiantes



Es evidente la prevalencia de la falta de acceso a Internet u otros dispositivos digitales para el seguimiento de las clases virtuales, tanto en docentes como en estudiantes, a lo que se le suma la situación económica que agrava esta problemática, lo que confirma la aparición de esta brecha en el proceso educativo, que faculta

solo a quienes tienen las posibilidades logísticas y económicas poder continuar, satisfactoriamente, con su formación académica.

Discusión

Primeramente, los resultados de esta investigación exploratorio-descriptiva son un reflejo de la situación actual de Ecuador en materia de acceso a tecnología. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2018), solo el 24 % de hogares tenía acceso a un computador portátil o de escritorio. De igual forma, un 46 % de hogares en el sector urbano disponían de conexión a Internet; pero la cifra preocupante es que apenas el 16 % en el sector rural dispone de este servicio. Estos datos sirven para contrastar la dura realidad educativa con la que se ha encontrado. Si la mayoría de los estudiantes no podían acceder a Internet, las posibilidades de continuar con su formación académica básica y obligatoria se han visto drásticamente reducidas.

Los datos encontrados también son consistentes con los obtenidos por Fardoun, González, Collazos y Yousef (2020), donde se describen, como mayores dificultades: el desconocimiento de modelos pedagógicos para la aplicación de la enseñanza en modalidad virtual, la falta de estrategias didácticas para guiar los contenidos y los insumos evaluativos, así como la incapacidad de los estudiantes de acceder a herramientas tecnológicas. El estudio citado presenta una panorámica de la situación en Latinoamérica, lo que permite deducir que estas problemáticas han sido recurrentes en la mayoría de países de la región, incluyendo Ecuador.

De la misma forma, en concordancia con el estudio de Expósito y Marsollier (2020), se pudo comprobar que la mayoría de docentes entrevistados desarrolló individualmente herramientas y guías didácticas utilizando los recursos disponibles y masificados, tal como WhatsApp o Zoom, adaptando las guías y orientaciones del Ministerio de Educación en lo que concierne a contenidos o destrezas a desarrollar. Sin embargo, estas estrategias fueron desplegadas intuitivamente por los docentes, produciendo desfases en el desarrollo normal del proceso educativo en los estudiantes, quienes asimilaron fragmentariamente estos recursos, sobre todo por la dificultad de acceso a conexión a Internet.

Esta dificultad, presentada transversalmente en los estudios consultados, propone la revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo de la Lengua y la Literatura, sino de todas las ciencias, en todos los niveles. Tal y como lo establece Lloyd (2020), se podrían aplicar soluciones como la de otorgar a los estudiantes y sus familias bonos, tarjetas o formas de conectarse a Internet subvencionadas por los estados, además de flexibilizar las exigencias en cuanto al cumplimiento de actividades y promoción del estudiantado en los diferentes niveles. Ante una situación excepcional, las medidas planteadas para enfrentar y superar esta situación deben

ser también excepcionales, empezando por la gestión y organización desde la política pública para que el impacto en la educación por la pandemia no cause tanto perjuicio a estudiantes y docentes.

Las orientaciones que la pedagogía, en función del sujeto social-educativo, determinan para la actualidad han demostrado la importancia de dinamizar los núcleos desde una dinámica integrativa y cooperativa, máxime en una situación emergente que afecta a todos y que consigna premisas sobre el papel que cada actor debe cumplir en el contexto pedagógico; por consiguiente, las problemáticas que se analizan en este estudio responden, desde lo micro —Región Sur del Ecuador—, hasta lo macro —contexto de la pandemia—, y exigen una contribución de todos los entes del aparato educativo.

Conclusiones

Esta investigación nos ha permitido indagar sobre la situación actual de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Región Sur de Ecuador. La información recabada a través de la observación y entrevistas a docentes de Educación General Básica y Bachillerato, en las provincias de Loja, Zamora Chinchipe y El Oro, ha mostrado una realidad muy compleja: la dificultad o nulidad del acceso a Internet, la pobreza, la falta de capacitación para la aplicación y gestión de herramientas digitales para la enseñanza han hecho que la educación, a partir de marzo de 2020, se haya precarizado, produciendo una brecha digital que está afectando a estudiantes de los sectores más vulnerables, en la falta de posibilidades de acceder a educación pública y gratuita, tal y como está garantizada por la Constitución de la República del Ecuador (2008).

Los profesores entrevistados sienten que no ha habido un acompañamiento suficiente de parte del Ministerio de Educación, que, si bien ha implementado programas de clases a través de diferentes medios como radio o televisión abierta, no ha llegado a los estudiantes de manera efectiva. De la misma forma, cada docente ha implementado estrategias o medios distintos para las clases, la revisión de tareas, la evaluación de los aprendizajes o el seguimiento a la planificación de la asignatura, lo que podría causar un desfase en el apropiado desarrollo de destrezas y competencias por parte de los estudiantes.

Es especialmente interesante dedicar un análisis más profundo a las problemáticas generadas en los docentes, dentro de todos los aspectos que este estudio ha contemplado. Si bien la mayoría de complicaciones se centran en la dificultad de los estudiantes para acceder al contenido educativo, es realmente preocupante el abandono sufrido por parte de los docentes desde el punto de vista institucional. Los efectos de cómo estas dificultades afectan a los procesos de enseñanza aprendizaje solo serían entendibles y evaluables a largo plazo.

Al ser este un estudio exploratorio, no hemos podido indagar en situaciones de evaluación, seguimiento o aprovechamiento de los estudiantes en relación con la implementación de estas estrategias, para poder contar con resultados de aprendizaje, como productos de la implementación de esta nueva metodología virtual en la enseñanza.

Indudablemente, queda la reflexión de cómo las TIC y el e-learning deberían afianzarse de manera más dinámica, para que siga obedeciendo a su propósito principal: servir como un recurso significativo en la sociedad de la información y del conocimiento, sobre todo en situaciones emergentes como las que ahora nos convoca, y no como una obstaculización o muestra de la precarización en la educación.

Asimismo, un estudio más profundo de la situación de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en Ecuador podría dar un panorama más completo de las ventajas o deficiencias de la implementación de estas estrategias, ahondando en la comparación de variables: sector urbano/rural, instituciones públicas/privadas, etc.

Notas

¹ Universidad Nacional de Loja. Ecuador. Máster en Investigación en Educación, especialidad Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universitat Autònoma de Barcelona). Docente de la Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación de la Universidad Nacional de Loja.

² Universidad Nacional de Loja. Colombia. Docente Investigador. Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación. Universidad Nacional de Loja.

Referencias

Artopoulos, A. (2020). COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia? *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 1-11.

Blasco, J. & Pérez J. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes*. Colombia: Editorial club universitario.

Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 89-98. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>

Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: Biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11.

Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*. 28(1) 119-142 <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>

Expósito, E. & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.42141>

Fardoun, H., González, C., Collazos, C. & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en

Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*. 21. 2-9. <https://doi.org/10.14201/eks.23437>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*, Sexta edición. México: Mc Graw Hill.

Hyder, K., Kwinn, A., Miazga, R. y Murray, M. (2007). *The eLearning Guild's Handbook on Synchronous e-Learning: "How to design, produce, lead, and promote successful learning events, live and online"*. The eLearning Guild.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2018). *Tecnologías de la Información y la Comunicación. Encuesta multipropósito*. Obtenido de:

https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2018/201812_Principales_resultados_TIC_Multiproposito.pdf

Muñoz, J. L. & Lluch L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).

Lloyd, M. (2020). *Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19*. En H. Casanova Cardiel (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

López, P. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74.

Silvio, J. (2000). La virtualización de la Universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología? IESALC/UNESCO.

UNESCO (2020). Adverse consequences of school closures. Obtenido de: <https://es.unesco.org/node/320395>

Images as a Starting Point for Writing about Technological Processes

Daniela Paola Quiroga¹
Carina Alejandra Rudolph²
Carla Inés Maturano³

Resumen

Este trabajo profundiza en el desafío de escribir en las áreas disciplinares en la escuela primaria. El abordaje se enmarca en la Teoría de Género de la Lingüística Sistémico-Funcional y se centra específicamente en el género explicación tecnológica. El objetivo es examinar las producciones de estudiantes cuando escriben explicaciones sobre un proceso tecnológico al cual acceden a través de un recurso multimodal. La implementación se llevó a cabo en condiciones de educación remota de emergencia debido a la pandemia por Covid-19 y estuvo a cargo de la docente del espacio curricular y de un equipo interdisciplinario con formación en Lengua y en Educación. El recurso multimodal seleccionado conjuga imágenes y lenguaje verbal para mostrar el proceso de elaboración del jugo de naranja. Las categorías de análisis utilizadas para examinar las producciones de los estudiantes se centran en aspectos disciplinares y lingüísticos. Los resultados muestran que el recurso multimodal utilizado habría ayudado a los estudiantes en el proceso de escritura, lo cual podría relacionarse con que la imagen está organizada según el género del texto cuya escritura se quiere promover. La relación entre la imagen y el texto construida por los estudiantes constituiría un camino promisorio para abordar otros géneros y profundizar las intervenciones del docente en relación con la escritura en las áreas disciplinares.

Palabras clave: escritura; imágenes; educación primaria; explicación tecnológica

Summary

This paper delves into the challenge of writing in the disciplinary areas in primary school. The approach is framed in the Systemic-Functional Linguistics Gender Theory and focuses specifically on the technological explanation genre. The objective is to examine the productions of students when they write explanations about a technological process by looking at a multimodal resource. The implementation was carried out in remote emergency educational conditions due to the Covid-19 pandemic and was in charge of the teacher of the curricular area and an interdisciplinary team with training in language and education. The selected multimodal resource combines images and verbal language to show the process of orange juice elaboration. The categories of analysis used to examine the productions of students focus on disciplinary and linguistic aspects. The results show that the multimodal resource used might have helped the students in the writing process, and this could be related with the fact that the image is organized according to the genre of the text which is being promoted. The relationship between image and text constructed by the students would constitute a promising way to address other genres and to delve into teacher interventions in relation to writing in the disciplinary areas.

Keywords: Writing; Images; Primary Education; Technological Explanations

Fecha de Recepción: 07/07/2021
Primera Evaluación: 29/09/2021
Segunda Evaluación: 25/10/2021
Fecha de Aceptación: 21/10/2021

Introducción

En Argentina, a lo largo de la educación formal, la producción escrita aparece ligada al aprendizaje de la Tecnología en las prescripciones establecidas en los diseños curriculares. Con respecto al área de Educación Tecnológica, el diseño curricular de la provincia de San Juan propone que los niños se acerquen al conocimiento sobre las formas de hacer las cosas en la sociedad actual, analizando procesos tecnológicos a través de tareas en que la producción de textos contribuiría a la comprensión del mundo artificial (Ministerio de Educación de San Juan, 2016). Debido a esto, se busca propiciar la escritura para formalizar lo aprendido. El diseño curricular indica que el uso del lenguaje específico merece un tratamiento especial que comienza desde pequeños, mediante situaciones en las que los estudiantes escriben en el área de Educación Tecnológica. Estas tareas involucran prácticas que combinan lenguajes verbales y no verbales para comunicar información técnica mediante dibujos, fotos, maquetas, textos, entre otros.

Por otra parte, al desafío de trabajar la escritura en el área se suma un inconveniente asociado a la Educación Tecnológica en la escuela primaria que se relaciona con que los niños conciben los productos tecnológicos como el resultado de algo natural, independiente de la acción y de las intenciones humanas (Ministerio de Educación de San Juan, 2016). En este sentido, es necesario desnaturalizar los productos y los procesos tecnológicos para permitir el desarrollo de un pensamiento crítico en relación con estos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007). Por lo tanto, se propone abordar dicha problemática a través de tareas de escritura específicas del área relacionadas con el Eje 1 del Diseño Curricular donde se analizan los procesos tecnológicos en los que se crean, se modifican y se organizan insumos para transformarlos en productos (Ministerio de Educación de San Juan, 2016). El objetivo de este trabajo es examinar las producciones de estudiantes del segundo ciclo de la educación primaria cuando escriben explicaciones sobre un proceso tecnológico al cual acceden a través de un recurso multimodal.

Marco Teórico

Derewianka y Jones (2016) destacan que el lenguaje es central en el proceso de aprendizaje ya que se aprende a través del lenguaje y el conocimiento sobre el mundo se construye en lenguaje. El lenguaje que se utiliza en la escuela difiere del de la vida cotidiana en tanto implica la comprensión de conceptos cada vez más complejos, abstractos y detallados. A su vez, el mismo también varía según las áreas del currículum y no se adquiere naturalmente, sino que necesita ser trabajado en el contexto de actividades de enseñanza y aprendizaje. En la escuela primaria, por ejemplo, el lenguaje se utiliza para lograr diversos propósitos como contar una historia, recontar un suceso, describir entidades o fenómenos, explicar un fenómeno, entre

otros. Los textos que se crean para lograr esos propósitos sociales se denominan géneros o tipos de texto, los cuales se realizan mediante una estructura esquemática determinada y con rasgos lingüísticos específicos.

Este abordaje de los textos se basa en un modelo funcional del lenguaje (Halliday y Matthiessen, 2014) que lo concibe como un sistema de significado a través del cual se da forma e interpreta interactivamente al mundo y a nosotros mismos. Lingüistas educativos como Martin y Rose (2008), Christie y Derewianka (2010), y Derewianka y Jones (2016) describieron los géneros utilizados con más frecuencia en la escuela primaria y secundaria con el objetivo de hacer explícitas las demandas lingüísticas del currículum escolar. En la escuela primaria, los géneros que comúnmente se escriben y leen son: narrativa, relato, procedimiento, persuasión, informe y explicación (Derewianka y Jones, 2016).

El género explicación se centra en cómo y/o por qué suceden diferentes tipos de fenómenos (Martin y Rose, 2008). En una explicación se detallan y describen lógicamente las etapas de un fenómeno natural (por ejemplo, el ciclo del agua), social (por ejemplo, la elaboración de una ley) o tecnológico (por ejemplo, la fabricación de ladrillos) (Department for Education and Child Development, 2012). Dentro del género explicación encontramos las explicaciones tecnológicas, las cuales se focalizan en procesos tecnológicos y proporcionan un mapa verbal de un proceso (Martin y Rose, 2008). La estructura esquemática de este género comienza con la identificación del fenómeno, seguida por los pasos que explican las etapas del proceso. Los autores antes mencionados destacan que los pasos del proceso en cuestión se siguen uno tras otro y están unidos por sucesión temporal, razón o propósito; es decir que, cada paso es un efecto o resultado de los pasos anteriores. Los rasgos lingüísticos más característicos de la explicación tecnológica son: grupos nominales (frases cuyo núcleo es un sustantivo) relacionados con el fenómeno que se explica, especialmente procesos nominalizados (los eventos no se expresan mediante verbos sino como sustantivos); grupos verbales (frases cuyo núcleo es un verbo) en tiempo presente del indicativo, especialmente verbos que se refieren a acciones; uso de voz pasiva; frases preposicionales (frases que comienzan con una preposición seguidas por un grupo nominal) que indican circunstancias de lugar; y conectores textuales de tiempo y secuencia (Martin y Rose, 2008; Christie y Derewianka, 2010; Derewianka y Jones, 2016). Por lo general, los procesos se desarrollan en ubicaciones espaciales concretas y es común que este tipo de explicaciones esté acompañado por imágenes o diagramas que dan el mapa visual correspondiente a la maquinaria involucrada en el proceso. Las imágenes o diagramas constituyen representaciones multimodales que pueden favorecer el desarrollo del pensamiento sobre temas complejos especialmente para los niños; por esto, su abordaje en el aula invita a conectar los múltiples modos o representaciones en un todo coherente de forma tal que se aproveche la riqueza de las experiencias multimodales (Linebarger y Norton-Meier, 2016).

Según Derewianka y Jones (2016), los estudiantes de primaria deben aprender a utilizar y comprender textos multimodales. Necesitan poder navegar y diseñar textos que combinan una variedad de medios y esto requiere ser enseñado porque, aunque pensemos que esta generación es experta en tecnología digital y alfabetización visual, no podemos darlo por sentado. Las investigaciones reconocen la importancia de comprender las manifestaciones visuales en los textos multimodales y han creado categorías para ayudar al análisis de la creación de significado en dichos textos (Dreyfus et al., 2016). Martin y Rose (2008) proponen el análisis del tipo de significado ideacional construido por las imágenes, el cual proporciona un panorama acerca del fenómeno representado. Este análisis se centra en: (a) el foco de la imagen, que puede estar en entidades (clasificándolas o mostrando su composición) o en actividades (en una actividad única o en una secuencia de actividades); (b) las etiquetas de la imagen, que pueden ser implícitas o explícitas; y (c) la representación, que puede ser icónica (fotografías o dibujos realistas), indexical (figuras indiciales), o simbólica (diagramas y símbolos).

En el área de la Educación Tecnológica en la escuela primaria resulta conveniente trabajar con explicaciones multimodales cuando se abordan los fenómenos tecnológicos. Linietsky y Orta Klein (2010) afirman que el énfasis en el espacio curricular Tecnología está puesto en las operaciones, los procesos y las tecnologías como unidades de sentido, por lo que se plantea reflexionar acerca de los procesos que se realizan sobre los insumos y las tecnologías implicadas. Los insumos son todo aquello que se aporta para dar lugar a una transformación (Genusso, 2010). En una situación de producción técnica cualquiera, los insumos incluyen información, materiales (que en algunos casos llamamos materia prima) y trabajo propio, de máquinas o de proceso (energía).

En los procesos tecnológicos las personas llevan a cabo operaciones en forma organizada para modificar tanto el entorno social como natural. Estas operaciones, que pueden ser de transformación, transporte o almacenamiento, responden a un esquema tendiente a generar un resultado sobre un insumo (Orta Klein, 2018). Según Linietsky y Orta Klein (2010), un proceso tecnológico se define como un conjunto organizado de operaciones que sigue una secuencia ordenada de pasos, en cada uno de los cuales ocurre una transformación de una situación inicial a una final.

En el ámbito educativo, Orta Klein (2018) considera que los estudiantes deberían acercarse al conocimiento sobre las tecnologías, aprendiendo acerca de los procedimientos y las acciones técnicas que se necesitan para ejecutar las operaciones sobre los insumos. Las tecnologías no constituyen un fin en sí mismas, sino que son creadas o utilizadas según las intenciones de las personas, grupos, empresas o gobiernos. Estas operan sobre los insumos para generar determinados productos que ayuden en ese sentido (Linietsky y Orta Klein, 2010).

Metodología

Descripción de la experiencia

Llevamos a cabo esta experiencia con un grupo de estudiantes de educación primaria en el espacio curricular Tecnología. Participaron 23 estudiantes de cuarto grado (segundo ciclo de educación primaria) en contexto de educación remota de emergencia debido a la suspensión de actividades presenciales por la pandemia por Covid-19. La institución escolar es una institución pública de gestión privada que está ubicada en la ciudad de San Juan (Argentina). La docente a cargo del espacio curricular trabajó en conjunto con un equipo interdisciplinario estuvo a cargo de la docente del espacio curricular y de un equipo interdisciplinario con formación en Lengua y en Educación.

Examinamos la forma en que los estudiantes escriben explicaciones acerca de un proceso tecnológico a partir de un material multimodal que muestra una secuencia de pasos. Nos ha interesado analizar (a) aspectos disciplinares y (b) aspectos lingüísticos de las producciones de los estudiantes y su relación con el material proporcionado.

Para seleccionar el contenido, tuvimos en cuenta el Eje 1 establecido para el Área Educación Tecnológica en el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de San Juan que propone abordar los procesos tecnológicos en los cuales los insumos se crean, se modifican y se organizan para transformarlos en productos. Para analizar los tipos de transformaciones que se realizan, el Diseño Curricular propone abordajes del proceso de fabricación mediante resolución de problemas, análisis y observación de un video, visita a un taller o fábrica (Ministerio de Educación de San Juan, 2016). En las condiciones de educación remota de emergencia, hubo que resignificar estas recomendaciones por la imposibilidad de realizar visitas didácticas y algunas dificultades de conectividad que permitieran el trabajo con videos. Por esto, decidimos utilizar un material multimodal impreso que muestre el proceso tecnológico.

Por disposiciones ministeriales e institucionales, la modalidad de trabajo establecida para organizar las actividades de aprendizaje consistió en una guía escrita de actividades que fue proporcionada a los estudiantes para su realización en el hogar (Ministerio de Educación de San Juan, 2020). Inicialmente organizamos la tarea para que los estudiantes accedieran a las consignas en forma digitalizada por vía mail. Sin embargo, surgieron algunos cambios durante el desarrollo de esta experiencia en las formas de implementar la entrega de tareas por parte de la institución escolar. Para garantizar que la guía de trabajo llegara a todos los estudiantes, se entregaron copias en blanco y negro que fueron retiradas de la institución por los padres. Esto produjo que la mayoría de los estudiantes trabajara con la copia papel y solo algunos de ellos con el material digitalizado.

Los estudiantes realizaron las actividades propuestas en forma escrita en sus

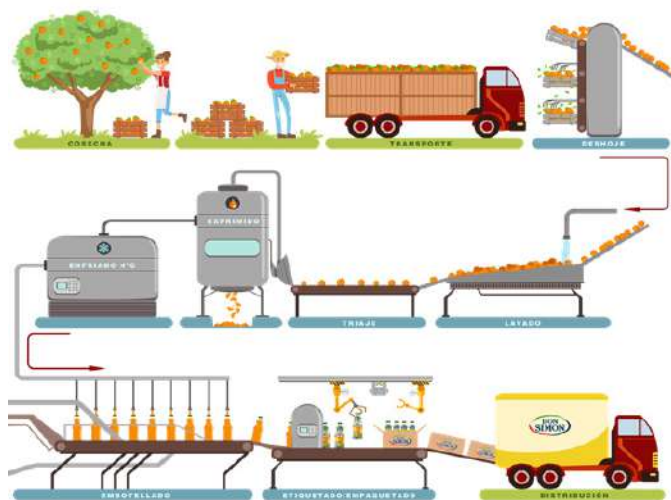
cuadernos de trabajo. Esto fue completado en el ámbito del hogar, lo cual trae aparejado cierta falta de información acerca de los facilitadores y obstáculos que pueden haber tenido cada uno para realizar la tarea en forma independiente. El procedimiento estuvo organizado para que los padres escanearan o fotografiaran las producciones y los archivos obtenidos fueran enviados vía mail a la docente del curso.

Instrumento diseñado

Utilizamos un recurso multimodal (Figura 1) que muestra el proceso de elaboración de un producto, en este caso el jugo de naranja. Los criterios de selección tenidos en cuenta se relacionan con que: contiene imágenes realistas que destacan todas las etapas del proceso focalizando en los aspectos más sustanciales de cada una, constituye una forma de representación acorde a la edad de los estudiantes, presenta recursos indexicales que muestran la secuencia de eventos e incluye etiquetas que explicitan las etapas. Las representaciones visuales del fenómeno fueron extraídas de un artículo periodístico.

Figura 1: Recurso multimodal incluido en el instrumento

Extraído de: <https://www.elmundo.es/promociones/native/2018/07/06/>



El recurso multimodal incluye: (i) varias imágenes y etiquetas que representan y denominan las etapas o pasos en cada uno de los cuales se realiza una operación que provoca algún tipo de transformación sobre el insumo (la naranja); (ii) recursos

indexicales (flechas) que indican un determinado orden de secuenciación de las imágenes; (iii) representaciones de las herramientas, utensilios, instrumentos o máquinas que constituyen las tecnologías implicadas en cada caso; (iv) representación gráfica de los procedimientos necesarios para llevar a cabo cada una de las operaciones y (v) representación de algunos roles de las personas involucradas en el proceso.

La consigna de trabajo proporcionada a los estudiantes fue: “Observa la imagen y escribe sin ayuda un texto que explique este proceso”.

Categorías de análisis

Diseñamos categorías de análisis en función de los aportes teóricos ya explicitados anteriormente para examinar las producciones de los estudiantes. Las mismas pueden agruparse en torno a aspectos disciplinares y aspectos lingüísticos, según el siguiente detalle:

A. Aspectos disciplinares de las producciones:

A.1. identificación del insumo y el producto;

A.2. enumeración de las operaciones que permiten transformar los insumos en el producto teniendo en cuenta las etiquetas de la imagen (cosecha, transporte, deshoje, lavado, triaje, exprimido, enfriado, embotellado, etiquetado/empaquetado, y distribución);

A.3. explicitación de los procedimientos y acciones técnicas necesarias para llevar a cabo las operaciones en cada etapa a través de la inclusión de información que está (A.3.1) o no está (A.3.2) explícita en la imagen;

A.4. mención de las herramientas, utensilios, instrumentos o máquinas empleados;

A.5. reconocimiento de los roles de las personas involucradas en el proceso.

B. Aspectos lingüísticos de las producciones:

B.1. estructura del género (incluye la identificación del fenómeno seguido por una secuencia de pasos);

B.2. utilización de realizaciones léxico-gramaticales propias del género (grupos nominales que hacen referencia al fenómeno y al género; procesos nominalizados; grupos verbales en tiempo presente, especialmente verbos de acción en voz pasiva; frases preposicionales que indican circunstancias de lugar y conectores textuales de tiempo).

Resultados y análisis de los resultados

En esta sección presentamos los resultados más relevantes del estudio realizado

teniendo en cuenta las categorías antes señaladas.

A. Análisis de los aspectos disciplinares de las producciones

Considerando los contenidos planteados para este tema en el diseño curricular, encontramos los siguientes resultados:

A.1. Identificación del insumo y el producto

En relación con el insumo, detectamos una dispersión de ideas. Algunos estudiantes identificaron las naranjas (35%) y otros hicieron referencia a estas en forma general escribiendo fruta/fruto del árbol (26%). Sin embargo, en otros casos confundieron las mismas con manzanas (22%) o tomates (9%). Cabe destacar que un estudiante no explicita el insumo en su escrito (4%) y otro lo llama producto (4%). La confusión entre naranjas y otras frutas se podría asociar al formato en que se accedió al material. La decisión institucional de distribuir copias en blanco y negro podría haber afectado la comprensión. Pudimos confirmar posteriormente que los estudiantes que se confundieron habían trabajado con el formato papel ya que enviaron fotos de sus cuadernos en los que se evidencia esto. No se presentó este inconveniente con aquellos estudiantes que accedieron a la imagen en formato digitalizado.

En relación con el producto, algunos estudiantes lo hacen de manera adecuada indicando que se trata de jugo de naranja (26%), en forma general como jugo de fruta (18%), o producto (4%). Otros no lo mencionan explícitamente (39%). Las dificultades de identificación del insumo antes identificadas podrían asociarse a una nueva confusión en relación con el producto, el cual reconocen como jugo de manzana (9%) o salsa de tomate (4%).

A.2. Enumeración de las operaciones que permiten transformar los insumos en el producto

Considerando las once etapas mencionadas en las etiquetas de la imagen y relevando su explicitación en los escritos de los estudiantes, encontramos que el 26% mencionó todas. En las producciones restantes, detectamos las siguientes omisiones en orden de frecuencia: triaje (52%), empaquetado (48%), deshoje (17%), enfriado (13%), cosecha (4%), exprimido (4%) y distribución (4%). Podríamos asociar la omisión más frecuente con el escaso uso cotidiano en el contexto de referencia, especialmente para el concepto de “traje”.

En las enumeraciones de las operaciones, notamos algunos cambios en relación con el orden indicado en la imagen. Esto implica una dificultad en la comprensión del proceso que llevó a los estudiantes a afirmar que: el exprimido se produce antes que el lavado (4%), el deshoje antes que el transporte (4%) y el empaquetado antes que el etiquetado (4%). Para la operación de exprimido, detectamos modificaciones incluidas por estudiantes que la sustituyen por las siguientes acciones: “trituran o cortan” (4%) o “sacan las cáscaras y dejan el jugo” (4%).

En algunos casos, los estudiantes agregaron operaciones al proceso. Las mismas corresponden a etapas anteriores al mismo, como “se pone la semilla, se riega y se espera al fruto que salga” (4%) o agregan una etapa final asociada a la venta del producto (26%). En relación con etapas intermedias, dos estudiantes (9%) cambian el exprimido por “las pelan” o “las cortan”. Esta asociación, también mencionada en el párrafo anterior, podría deberse a los residuos que se observan en la imagen correspondiente a dicha operación.

A.3. Explicitación de los procedimientos y acciones técnicas en cada etapa

En su mayoría, los estudiantes mencionaron las etapas del procedimiento según se nombran en las etiquetas de la imagen. Algunos de ellos recrearon dichas denominaciones cambiando o ampliando la información que figura en las etiquetas.

A.3.1. Inclusión de información que está explícita en la imagen acerca de las operaciones involucradas en el proceso

En la Tabla 1 mostramos la distribución de frecuencias para cada etapa indicando todas las acciones que mencionaron los estudiantes. Las mismas se pueden asociar a tareas representadas en la imagen.

Tabla 1 : Información inferida de la imagen acerca de las operaciones involucradas en el proceso

Etapas	Operación/Operaciones involucradas
1. Cosecha	Cosechar: 83% Cortar del árbol: 13% Sacar del árbol: 13% Extraer la fruta de los árboles: 9% Poner la fruta en un cajón: 13% Embalar: 4% Poner en cajas: 4%
2. Transporte	Subir al camión: 4% Colocar en los camiones: 4% Transportar: 70% Llevar: 26% Trasladar: 9%
3. Deshoje	Deshojar: 61% Sacar las hojas: 17% Sacar las hojas y los tallos: 4% Sacar la basura: 4%

4. Lavado	Lavar: 87% Limpiar: 9% Enjuagar las frutas: 4%
5. Triaje	Hacer el triaje: 35% (el 4% agrega que el triaje se hace en la cinta) Seleccionar: 13% (el 4% agrega que la selección se hace en la cinta) Clasificar: 4%
6. Exprimido	Exprimir: 83% Hacer el jugo: 9% Obtener el jugo: 9% Pelar: 4% Sacar las cáscaras: 4% Desechar las cáscaras: 4% Cortar: 4%
7. Enfriado	Enfriar: 78% (de los cuales 9% indica la temperatura que se indica en la etiqueta de manera adecuada y 4% de manera inadecuada) Guardar en heladeras: 4% Pasar por un enfriamiento: 4% Transportar el líquido a través de unos conductos hasta unos tanques donde es enfriado a 4°C: 4%
8. Embotellado	Embotellar: 74% Poner en botellas: 9% Meter en botellas: 4% Llenar las botellas: 4% Envasar: 9% Poner la tapa: 4%
9. Etiquetado	Etiquetar: 87% Poner las etiquetas: 9% Colocar las etiquetas: 4% Colocar una pegatina con el nombre de la marca (en la botella): 4%
10. Empaquetado	Empaquetar: 39% Empacar: 9% Embalar: 4% Poner en una caja: 4%

11. Distribución	Distribuir: 70% Llevar en un camión: 9% Repartir: 9% Transportar: 4% Llegar a los supers (sic): 4%
------------------	--

A.3.2. Inclusión de información que no está explícita en la imagen acerca de las operaciones involucradas en el proceso

En la Tabla 2 presentamos la distribución de frecuencias para cada etapa en relación con las operaciones añadidas por los estudiantes. En cada caso, subrayamos las ideas agregadas.

Tabla 2: Información no explícita en la imagen sobre las operaciones involucradas en el proceso

Etapa	Operación/Operaciones involucradas
	<u>“Se pone la semilla, se riega y se espera al fruto que salga.”</u>
1. Cosecha	“Se cortan del árbol las naranjas <u>maduras.</u> ”
2. Transporte	-----
3. Deshoje	“Se sacan por ejemplo manzanas del árbol y son llevadas a la fábrica para limpiarlas y <u>separar lo que sirve y lo que no.</u> ”
4. Lavado	-----
5. Triaje	“ <u>Triaje: ordenan las frutas para que todo esté organizado.</u> ” “Triaje las clasifican <u>según su tamaño.</u> ” “Es una cinta <u>que lleva las naranjas mientras se secan.</u> ”
6. Exprimido	“Luego se exprimen <u>sin tocar la piel de la naranja a través de una perforación por la que salen el jugo y la pulpa.</u> ”
7. Enfriado	“... El líquido... es enfriado <u>rápidamente a 4°C, sin oxígeno y sin luz para mantener la Vitamina D.</u> ”
8. Embotellado	“El proceso de embotellado es también <u>en cuestión de minutos. Sacándole el oxígeno, evitando la oxidación.</u> ” “Las botellas son llenadas, <u>selladas, etiquetadas...</u> ”
9. Etiquetado	“... después a los embases (botellas o <u>latas</u>) se les pone la etiqueta.” (sic)

10. Empaquetado	“... y embaladas <u>en cuestión de segundos.</u> ”
11. Distribución	<p>“Se distribuyen <u>en los almacenes.</u>”</p> <p>“<u>Llega a los supers y se compra.</u>”</p> <p>“Distribución: las cajas se transportan <u>a distintos negocios para venderlas.</u>”</p> <p>“... lo distribuyen <u>para su venta.</u>”</p> <p>“Se distribuye <u>para la venta.</u>”</p> <p>“... el jugo es enbotellado y etiquetado para que un camion <u>los lleve a tiendas y mercados.</u>” (sic)</p> <p>“... se realiza la distribución y <u>venta</u> del producto.”</p> <p>“... <u>lo llevan a los comercios.</u>”</p> <p>“... las distribuyen <u>por todo el mundo hasta llegar góndola.</u>”</p> <p>“... que la distribuye <u>en los supermercados.</u>”</p> <p>“lo lleva a <u>distintas tiendas, supermercados, etc.</u>”</p> <p>“... los transportan <u>a diferentes lugares.</u>”</p> <p>“... <u>por todos los mercados.</u>”</p> <p>“... se lleva <u>a negocios, supermercados, etc.</u>”</p> <p>“Se distribuye <u>a los negocios.</u>”</p>

A.4. Mención de las herramientas, utensilios, instrumentos o máquinas empleados

Del análisis de las producciones, encontramos que los estudiantes mencionan varios utensilios, herramientas, instrumentos o máquinas que se ven en la imagen, aunque también consideran algunos que, si bien no se observan, son utilizados en el proceso.

De los elementos que se observan en la imagen, mencionan con mayor frecuencia los camiones (52%) que se utilizan tanto para trasladar el fruto recién cosechado como para llevar el producto terminado para su distribución, los envases o botellas (48%) donde se almacena el producto, las máquinas (30%) empleadas en diferentes etapas del proceso, los cajones (26%) en los que se transporta la fruta de la planta al camión, las etiquetas o pegatinas (17%) que identifican el producto, las cajas (13%) usadas para colocar las botellas, y la cinta (9%) que transporta la fruta. Obtuvimos una sola mención para cada uno de los siguientes elementos: exprimidor, conductos, tanques y heladeras. Un estudiante (4%) no indica elemento alguno en su producción. Cabe destacar que no identifican en forma particular algunas máquinas mostradas en la imagen que no son de uso diario como una tapadora o un brazo mecánico.

Con respecto a los elementos que no se observan en la imagen pero que, sin dudas, forman parte del proceso, los estudiantes mencionaron con alta frecuencia

la fábrica (74%) en que desarrolla la mayor parte del proceso y los puntos de venta como almacenes, supermercado/s, negocios, tiendas, mercados, comercios y góndola (61%).

A.5. Reconocimiento de los roles de las personas involucradas en el proceso

La mayoría de los estudiantes no menciona a las personas involucradas en el proceso, a pesar de que se ilustran en la imagen. Solo detectamos un estudiante (4%) que indica que “la mujer cosecha y el hombre pone en el camión”, en referencia a la primera etapa de recolección del fruto.

B. Análisis de los aspectos lingüísticos de las producciones

Teniendo en cuenta las características del género, encontramos los siguientes resultados:

B.1. Estructura del género

La explicación tecnológica escrita por los estudiantes de la muestra incluye en algunos casos la identificación del fenómeno (43%). Esto se concretó de diversos modos:

- Asignan un título al texto: identifican adecuadamente el proceso en estudio, por ejemplo “Elaboración de jugo de naranja”, “Proceso del jugo de naranja”, “Ciclo productivo del jugo de naranja”; indican en forma general que se trata de un proceso, por ejemplo “Descripción del proceso productivo”; o expresan la realización de un proceso haciendo referencia inadecuadamente al insumo correspondiente, por ejemplo “Proceso de jugo de manzana”, “Producción de la salsa de tomate”. En estos últimos casos, el problema se podría asociar a la dificultad ya mencionada en relación con la identificación de la fruta.
- Comienzan el texto con una oración temática, por ejemplo “Aquí vemos el proceso de cómo se hace el jugo de manzana”, “Se observa en esta imagen un circuito productivo de jugo de naranja en botella”.

Posteriormente, todas las explicaciones elaboradas por los estudiantes incluyen los pasos o etapas del proceso organizados de alguna de las siguientes maneras:

- un párrafo de una o más oraciones (39%);
- varios párrafos de una o más oraciones cada uno (13%);
- una enumeración de las etapas con números cardinales (22%), números ordinales (22%) o mediante la palabra etapa seguida del número cardinal correspondiente (4%).

Algunos estudiantes no mencionaron todas las etapas y saltaron algunas (como se analizó en A.2) y en otros casos agregaron acciones que no están representadas en la imagen (como la venta final del producto a sus consumidores, por ejemplo). En algunas ocasiones, no hicieron una correspondencia biunívoca entre etapas del

proceso y viñetas, uniendo varias etapas del proceso en un solo enunciado. Notamos que los estudiantes que incluyeron todas las etapas, usaron en muchos casos en forma directa la denominación correspondiente obtenida de la imagen, lo cual pone en evidencia que las etiquetas les sirvieron de guía para organizar la producción escrita. En un caso, detectamos que la organización de la explicación se basa en el lugar en que ocurre cada paso. Esto implica tres grandes eventos según el lugar donde suceden (finca, rutas, fábrica). En otro caso, un estudiante unió en un mismo párrafo lo que pasa en la finca y lo que pasa en la fábrica.

B.2. Utilización de realizaciones léxico-gramaticales propias del género

Un análisis pormenorizado de los rasgos lingüísticos de las explicaciones elaboradas por los estudiantes muestra que en sus producciones usaron:

- grupos nominales relacionados con el fenómeno que se explica, por ejemplo: fruta, naranjas de los árboles, árbol, cajones, camiones, fábrica, máquinas, jugo, piel de la naranja, botellas, etiquetas, supermercados, distintas tiendas, entre otros;
- grupos nominales relacionados con el género que se instancia, por ejemplo: pasos, etapas, proceso, elaboración, proceso productivo, circuito productivo, entre otros;
- nominalizaciones para referirse a las distintas etapas, las cuales coinciden en todos los casos con las etiquetas de la imagen: cosecha, transporte, deshoje, lavado, triaje, exprimido, enfriado, embotellado, etiquetado, empaquetado, distribución;
- grupos verbales para indicar las acciones que conforman el proceso en tiempo presente del modo indicativo tanto en voz activa (por ejemplo: cosechan, transportan, pelan, etiquetan, llevan, llega) como en voz pasiva (por ejemplo: se lava, son seleccionadas, se enfría, se colocan, es embotellado, son etiquetadas);
- frases preposicionales que indican circunstancias de lugar, por ejemplo: en un cajón, en un camión, a la fábrica, a una máquina, en los almacenes;
- conectores textuales de tiempo (por ejemplo: luego, después, primero, en primer lugar, segundo, por último).

Si bien en las producciones muchos estudiantes utilizaron los rasgos lingüísticos prototípicos del género, notamos algunos aspectos susceptibles de mejora. Por ejemplo, en todos los escritos el uso de las nominalizaciones se restringió únicamente a las que aparecían en las etiquetas. Aunque no ocurrió de manera general, también detectamos que en muy pocos casos:

- se limitaron a mencionar todas o la mayoría de las etapas sin ampliar la información, por ejemplo: “Los pasos son: cosecha, embalado y traslado para

producción, deshoje, lo enfrían, lo exprimen, triaje, lavado, le embottellan, lo etiquetan y lo distribuyen” (sic);

- combinaron de manera desordenada y acrítica voz activa y pasiva;
- incluyeron solo una o ninguna frase preposicional para indicar circunstancias de lugar asociadas a etapas del proceso;
- no utilizaron conectores textuales o solo recurrieron al conector “y” para vincular las etapas.

Durante el análisis realizado, surgieron algunos rasgos léxico-gramaticales de los escritos que consideramos importantes para su abordaje posterior en el aula:

- la letra: algunos estudiantes usaron indiscriminadamente mayúsculas y minúsculas principalmente al escribir en letra imprenta; en otros casos comenzaron algunas oraciones con letra minúscula;
- la ortografía: las principales dificultades fueron el uso de b/v (por ejemplo, “embasado” en vez de envasado, “labada” en vez de lavada), las omisiones o cambios de letras (por ejemplo, “xprimen” en vez de exprimen, “tramportar” en vez de transportar), la falta de tildes (por ejemplo: “camion”, “fabrica”, “enfrian”), una diversidad de criterios para colocar las tildes (colocándola o no en una misma palabra) y el uso de y/ll (por ejemplo: “enboteyados” en vez de embottellados);
- la puntuación: falta de comas (en especial al enumerar las etapas del proceso), falta de punto seguido al terminar algunas oraciones (aunque comienzan con mayúscula la próxima idea) y ausencia del punto final en ciertas oraciones;
- las repeticiones de palabras: por ejemplo, “se se les hace el lavado”;
- la concordancia en número: por ejemplo, “toda las cáscaras”, “... es cortar las naranjas del árbol y ponerla en cajones”, “estas botellas se le coloca las etiquetas”;
- el uso incorrecto de verbos: por ejemplo, confusión entre los verbos ser/hacer “se suben al camión para hacer transportados a la fábrica”;
- el reemplazo inadecuado por otra palabra de la misma familia: por ejemplo, “las naranjas son deshoja” en vez de deshojadas.

Conclusiones

En este estudio abordamos la escritura del género explicación tecnológica centrada en el proceso de elaboración del jugo de naranja y examinamos en detalle las producciones de los estudiantes evaluando aspectos disciplinares y aspectos lingüísticos. El punto de partida consistió en la observación de un recurso multimodal que exige para su comprensión tareas de diversa complejidad para analizar y

relacionar sus elementos (foco, etiquetas y tipo de representación) y construir una explicación en lenguaje verbal que integre la información proporcionada.

A partir del recurso multimodal, los estudiantes fueron capaces de organizar sus escritos en forma coherente en la mayoría de los casos. Podríamos asociar este resultado a la correspondencia entre la imagen y el género cuya escritura se pretende guiar. Para organizar sus producciones, los estudiantes debieron identificar las operaciones, los procesos y las tecnologías involucradas para generar un resultado “el juego de naranja envasado” sobre un insumo “la naranja” a fin de construir una explicación tecnológica que dé cuenta de los pasos de la transformación de la situación inicial a la final. La identificación del insumo fue adecuada en su mayoría, aunque notamos ciertas dificultades que se podrían vincular al formato en que accedieron a la consigna por su baja calidad y resolución. La mención del producto en la explicación fue menos frecuente y en todos los casos dependió del insumo considerado por cada estudiante. En relación con la enumeración de las operaciones que forman parte del proceso, detectamos que las etiquetas de la imagen habrían servido de hilo conductor. Muy pocos estudiantes no optimizaron el uso de la imagen para organizar el escrito. Las principales dificultades se asocian con fallas en la identificación de ciertas características de las operaciones o con contradicciones evidentes en su producción que alteran las relaciones lógicas entre las operaciones. Para explicitar los procedimientos y las acciones técnicas desarrolladas en cada etapa, algunos estudiantes recrearon las nominalizaciones de las etiquetas de la imagen complementando la explicación con información extraída de las representaciones gráficas. En otros casos, enriquecieron las producciones con ideas que podrían tener vinculación con sus conocimientos previos acerca del proceso, lo cual se manifiesta a través de la inclusión de algunas características y/o de la función de cada etapa. En lo que se refiere a las herramientas, utensilios o máquinas empleados, destacamos la inclusión no solo de aquellos que se observan en la imagen sino también de instalaciones cuya utilización podrían conocer a partir de su experiencia personal o cuya necesidad de uso infirieron a partir de las características de cada etapa. En la mayoría de las producciones detectamos que los estudiantes no mencionaron a las personas involucradas en el proceso.

Los aspectos lingüísticos de las explicaciones de los estudiantes muestran en líneas generales una estructura que se pone de manifiesto a través de: (a) un título u oración temática que se refiere al proceso; (b) una secuencia de etapas organizadas en un solo párrafo, en varios párrafos, o en una enumeración. En la mayoría de los casos, el orden de presentación de las etapas es el orden lógico proporcionado por la imagen, hayan o no incluido la totalidad de las etapas en sus producciones. La imagen habría servido como guía para organizar los escritos ya que los estudiantes utilizaron las etiquetas y los elementos visuales proporcionados. En general, las realizaciones léxico-gramaticales incluidas son adecuadas para este género. Al

mismo tiempo, notamos dificultades en la letra, ortografía, puntuación y sintaxis de los escritos que requerirían de un trabajo conjunto de las áreas disciplinares para orientar procesos de mejora.

Esta investigación constituye una aproximación al estudio de la escritura en la escuela primaria sobre contenidos relacionados con los procesos tecnológicos llevado a cabo en el marco de la educación remota de emergencia implementada durante el año 2020. La tarea planteada proporciona una alternativa para orientar y acompañar la escritura en el ámbito disciplinar en contextos totalmente virtuales o que combinan modalidades virtual y presencial.

Detectamos que la realización de la tarea en forma remota dota de ciertas particularidades a los escritos de los estudiantes. Del análisis detallado de las producciones cabe destacar una variable que no se ha podido controlar en este estudio. La misma se relaciona con la influencia de las ayudas en el hogar, dado que esta propuesta se implementó durante una etapa de educación no-presencial y no podemos saber cuán independiente fue el desarrollo de la tarea en relación con la ayuda de los mayores en el hogar. Asociado a esto, también resulta como aspecto a investigar en otro contexto de aprendizaje en qué medida la discusión en el aula con los compañeros y la guía presencial del docente podrían haber facilitado la escritura.

A modo de cierre, consideramos que la experiencia llevada a cabo ha servido para poner de manifiesto que ocuparse de la escritura en las disciplinas posibilita una instancia de aprendizaje que involucra, en este caso, los contenidos disciplinares del área Educación Tecnológica. Es el mismo docente de Tecnología quien, usando su conocimiento disciplinar y las estrategias adecuadas, podría acompañar a los estudiantes en este proceso. En el contexto de educación remota de emergencia la guía se concretó a través la selección de un recurso multimodal como ayuda para los estudiantes en la escritura. Esta ayuda podría relacionarse con la selección de una imagen organizada del mismo modo que el texto cuya escritura se quiere promover. La relación entre imagen y texto construida por los estudiantes que se ha puesto de manifiesto en esta investigación constituiría un camino promisorio para abordar y profundizar las intervenciones en relación con la escritura en las áreas disciplinares a partir de recursos multimodales.

Notas

¹ Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. Profesora de Tecnología. Doctoranda del Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina. Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Profesora Adjunta en el Departamento de Física y de Química. Facultad de

Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Docente de nivel primario y secundario.

² Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. Profesora de Lengua y Literatura Inglesa. Doctoranda del Doctorado en Educación. Universidad Católica de Cuyo. Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Profesora JTP en el Departamento de Turismo. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

³ Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. Profesora de Física. Especialista en Docencia Universitaria. Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Profesora Titular en el Departamento de Física y de Química. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

⁴ Esta investigación se encuadra en el Proyecto “XXXX” (Código: XXX) avalado y subsidiado por la Universidad Nacional de XXX (Argentina).

Referencias bibliográficas

Christie, F. y Derewianka, B. (2010). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. Londres: Continuum.

Department for Education and Child Development. (2012). *Engaging in and Exploring Explanation Writing*. Government of South Australia.

Derewianka, B. y Jones, P. (2016). *Teaching Language in Context*. Victoria: Oxford University Press.

Dreyfus, S. J., Humphrey, S., Mahboob, A. y Martin, J. R. (2016). *Genre pedagogy in higher education: The SLATE project*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Genusso, E. G. (2010). *Educación Tecnológica: situaciones problemáticas + aula-taller*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico Noveduc.

Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. Londres: Routledge.

Linebarger, D. L. y Norton-Meier, L. (2016). Scientific concepts, multiple modalities, and young children. En B. Hand, M. McDermott y V. Prain (Eds.), *Using multimodal representations to support learning in the science classroom* (pp. 97-116). Cham: Springer.

Linietsky, C. y Orta Klein, S. (2010). La educación tecnológica y su abordaje didáctico. En M. Barón, C. Linietsky, S. Orta Klein y A. Tubaro, *Educación tecnológica: abordaje didáctico en el nivel secundario* (pp. 9-21). Buenos Aires: Escuela de Capacitación docente - CEPA.

Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.

Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan (2016). *Diseño Jurisdiccional Educación*

Primaria. Tomos I y II. Disponible en: <http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/Dise%C3%B1oCurricular.aspx>

Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan. (2020). Resolución Ministerial 631-ME-2020. http://educacion.sanjuan.edu.ar/mesj/Portals/0/Documentos/NormasLegales/Res_631-ME-2020.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *Tecnología. Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario. Núcleos de Aprendizajes Priorizados. Serie Cuadernos para el Aula.* http://www.me.gov.ar/curriform/nap/tecno_2_final.pdf

Orta Klein, S. (2018). ¿Qué y cómo enseñar para el futuro? En S. Orta Klein, C. Linietsky y D. R. Richar, *Educación Tecnológica: un desafío didáctico* (pp. 35-56). CABA: NOVEDUC.

Percepciones de madres de familia y docentes sobre el uso prolongado de las TICs y el internet en estudiantes de escuelas primarias

Perception of mothers of families and teachers about the prolonged use of TICs and the internet in primary school students

Gisela Segura Martínez¹

Resumen

Las tecnologías de la información y comunicación (TICs) y el internet han impactado positiva y negativamente en la vida de un sinnúmero de niños, niñas y adolescentes en el mundo. Actualmente se ha incrementado el tiempo y la frecuencia de acceso desde múltiples dispositivos y plataformas para obtener información sobre cualquier tema de manera fácil y rápida, lo que genera ventajas para la adquisición de aprendizajes y habilidades tecnológicas; sin embargo, el uso extendido e indiscriminado por parte de los usuarios está asociado a diversos riesgos por el tipo de contenidos al que se encuentran expuestos, modas que promueven valores negativos, malos hábitos y riesgos para la salud. Este artículo analiza las percepciones de algunas madres de familia y docentes sobre el uso prolongado de las TICs y el internet en estudiantes de dos escuelas primarias (una pública y otra particular), ubicadas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Mediante un estudio de casos cualitativo se recabó información mediante entrevistas semiestructuradas y observación no participante. Algunos hallazgos señalan que las TICs y el internet apoyan el desarrollo de competencias educativas, fortalecen la adquisición de aprendizajes de manera globalizada y, además, permiten compartir información e interactuar con otras personas y contextos. Por otro lado, estos hallazgos expresan que su uso extensivo puede producir bajo aprovechamiento escolar, problemas de conducta, sedentarismo, repercusiones negativas en la salud, adicciones, trastornos alimenticios, dificultades para socializar y convivir, conflictos familiares, entre otros.

Palabras clave: TICs; infancia; educación primaria; supervisión parental

Summary

Information and communication technologies (ICTs) and the Internet have had a positive and negative impact on the lives of countless children and adolescents around the world. Currently, the time and frequency of access from multiple devices and sites to obtain information easily and quickly has increased, which generates advantages for learning and the acquisition of technological skills. However, widespread and indiscriminate use is associated with various risks due to the type of content to which children are exposed, fashions that promote negative values, bad habits and health risks. This article analyzes the perceptions of some mothers and teachers about the sustained use of ICTs and the Internet in students of two primary schools (public and private), located in San Cristobal de Las Casas, Chiapas. Through a qualitative case study, information was collected through semi-structured interviews and non-participant observation. Some findings indicate that ICTs and the Internet support the development of educational competencies, strengthen the acquisition of learning in a globalized way, and make it possible to share information and interact with other people and contexts. On the other hand, extensive use can produce low school performance, behavior problems, sedentary lifestyle, health repercussions, addictions, eating disorders, difficulties in socializing and living together, family conflicts, among others.

Keywords: ICTs; Childhood; Primary Education; Parental Supervision

Fecha de Recepción: 20/07/2021
Primera Evaluación: 20/10/2021
Segunda Evaluación: 16/11/2021
Fecha de Aceptación: 18/11/2021

1. Introducción

Las TICs y el internet forman parte de nuestra cotidianidad y tienen un impacto positivo y negativo en diversos ámbitos de la vida humana (UNICEF, 2017). Alrededor de una tercera parte de usuarios de internet a nivel mundial son menores de edad. Diversas investigaciones revelan que el acceso a la web cada vez se realiza a edades progresivamente más cortas (Espinari & López, 2009; Iriarte, 2007; UNICEF, 2017).

El internet y las TICs se han convertido en una herramienta imprescindible y cotidiana para realizar diversas actividades; a través de ellas hemos aprendido una nueva forma de crear y compartir conocimiento, relacionarnos e interactuar con otras personas. En palabras de Pavez (2014), “se ha transformado la vida social, ha cambiado el sentido de nuestra manera de conocer e interactuar con el mundo, así como de interpretarlo” (p. 8). También las dinámicas familiares se han visto reformadas por el uso de dispositivos tecnológicos.

En medio de esta revolución se encuentran los niños, niñas y adolescentes a los que Prensky (2001) nombró “nativos digitales”², caracterizados por tener acceso rápido a la información, llevar a cabo múltiples tareas, realizar actividades en cadena con mayor eficacia, disfrutar, compartir y crear información, entre otras habilidades.

Los beneficios del uso de las TICs y el internet son innegables, apoyan en la realización de actividades académicas, diversión y esparcimiento (García et al., 2008; Navarro, 2003; Paniagua, 2013). Para algunos autores y organismos internacionales el acceso creciente a internet abre nuevas oportunidades y desafíos, promueve la adquisición de los aprendizajes de los estudiantes y reduce brechas entre grupos socioeconómicos (Arias & Cristia, 2014; Ramírez, 2010). Según la UNESCO (2019), las TICs contribuyen a una mejor gestión y administración educativa, disminuyen las desigualdades en el aprendizaje optimizando su calidad y pertinencia, así como la preparación y el progreso de los docentes, para los cuales son un apoyo.

El manejo de las TICs es una habilidad necesaria y valorada en la actualidad, tanto como el aprendizaje y dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas; es un recurso indispensable para la inserción al mercado de trabajo y para la vida en general (CEPAL, 2011). Bajo este panorama se requiere que los estudiantes dominen las TICs para desempeñarse con éxito en su vida productiva y en el futuro. El principal desafío es utilizarlas de forma eficaz, para que éstos/as mejoren su nivel de aprendizaje y adquieran competencias digitales necesarias para desempeñarse en la economía del siglo XXI (Arias & Cristia, 2014).

Por otro lado, el uso popular de las TICs y el internet ha dado lugar a discusiones sobre la vulnerabilidad de la que son objeto los niños y niñas, así como los posibles efectos, tales como el fácil ingreso a contenidos inapropiados, el contacto con personas desconocidas, problemas asociados al intercambio de fotos y videos

incluido material de tipo sexual (Carrasco et al., 2017; García et al., 2014), el acceso a información falsa, la promoción de comportamientos violentos y antisociales, el ciberbullying³, el fomento del consumismo, la realización de actos ilícitos con fines de lucro como el mercado negro infantil y las estafas financieras (UNICEF, 2017), así como la participación en retos virales negativos que pueden incitar a autolesiones o al suicidio (Elgersma, 2019).

Otros problemas asociados al uso excesivo de los dispositivos donde se utilizan las TICs y el internet, son las repercusiones en el ámbito de la salud como los daños en la visión y en la columna vertebral, posibles deterioros cerebrales, actitudes adictivas (Lepicnik & Samec, 2013) no podemos ignorar el hecho de que los niños pequeños están demasiado expuestos a las tecnologías. Solo una acción rápida y una actitud positiva por parte de los adultos puede prevenir consecuencias potencialmente negativas, y preparar a los chicos para una vida donde el uso de tecnologías de la comunicación (TIC, dificultades para concentrarse y retener información, disminución de la capacidad para socializar y conectarse con la realidad, sedentarismo, alteraciones en la alimentación como obesidad, anorexia y bulimia, entre otros (UNICEF, 2017). La cultura del dormitorio⁴ puede ocasionar además problemas emocionales como la depresión, la ansiedad y el insomnio. En síntesis, para la UNICEF “internet es todas esas cosas, que reflejan y amplifican lo mejor y lo peor de la naturaleza humana...” (2017, p.2).

Este artículo tiene como objetivo analizar algunas percepciones de madres de familia y docentes acerca del uso prolongado de las TICs y el internet en niños y niñas de escuelas primarias en San Cristóbal de Las Casas. Para ello se identificaron algunas dinámicas familiares y se describieron los beneficios, dificultades y consecuencias que generan el uso de las TICs en la infancia. La metodología utilizada fue cualitativa y se desarrolló un diseño de estudio de caso múltiple.

2. Estudios sobre percepciones, TICs y datos para México

Los estudios que analizan las percepciones parentales sobre el uso prolongado de las TICs son limitados, algunos se enfocan en conocer cómo se da la incorporación y el empleo consciente de la tecnología al interior de las familias (Mejías & Lazo, 2018). Una investigación realizada en Eslovenia sobre el uso de las TICs por niños y niñas de cuatro años concluyó que los padres y madres piensan que su uso puede tener consecuencias negativas y positivas (Lepicnik & Samec, 2013) no podemos ignorar el hecho de que los niños pequeños están demasiado expuestos a las tecnologías. Solo una acción rápida y una actitud positiva por parte de los adultos puede prevenir consecuencias potencialmente negativas, y preparar a los chicos para una vida donde el uso de tecnologías de la comunicación (TIC). En Estados Unidos un grupo de investigadores analizó percepciones parentales sobre el uso de las tecnologías

en la infancia y la forma en que son reguladas dentro del hogar. Se encontró que el uso de las TICs en menores de seis años les otorga ciertas ventajas y beneficios, a pesar de que varios especialistas en salud y educación han manifestado lo contrario (Vittrup et al., 2016).

En España una investigación concluyó que lo que más inquieta a los padres y madres de familia con respecto al uso de las TICs en la infancia es el tiempo y acceso que éstos tienen a ciertos temas a través de las pantallas (Gabelas & Marta, 2008) en Revista Latina de Comunicación Social, 63, páginas 238 a 252. La Laguna (Tenerife). Un grupo de padres y madres de estudiantes de escuelas primarias en Chile indicó expresar miedo a los contenidos de tipo sexual a los que se encuentran expuestos sus hijos e hijas, y al riesgo que representa tener contacto con extraños mientras navegan por internet (Carrasco et al., 2017). Otro estudio chileno concluyó que la mayoría de los niños y niñas de nueve a doce años emplea las tecnologías sin límites de horario, ni acompañamiento/vigilancia de una persona mayor (Berríos et al., 2015).

En México, una investigación realizada en una escuela primaria en Tabasco encontró que el 64% de los estudiantes juega de una a tres horas diarias, y el 9% de siete a nueve horas. El 37% del total de los estudiantes de primer grado señalaron jugar durante el día entero (López-Wade et al., 2015).

Según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTHI, 2019) en México, el 92.5% de los hogares cuenta con al menos un televisor, el 44.3% tiene una computadora a su alcance y 80.6 millones de personas son usuarias de internet. Al calcular el porcentaje respecto a la población total por grupos de edad, el 59.7% son usuarios de 6 a 11 años de edad. Este acceso se da por medio de redes fijas o móviles; la conexión a internet indica ser un suceso urbano, debido a que el 76.6% de los cibernautas vive en ciudades o zonas metropolitanas.

Esta encuesta reveló también que el 95.3% de la población de seis años o más utiliza el teléfono celular (*Smartphone*) para conectarse a internet; el 33.2% lo hace desde una laptop; el 28.9% desde una computadora de escritorio; el 23.4% a través de un televisor (Smart TV); el 17.8% por medio de una tablet y el 8.4% por medio de una videoconsola. Se reportó que el 91.5% utiliza las TICs como entretenimiento, el 90.7% para obtener información, y el 90.6% para comunicarse e interactuar a través de redes sociales (INEGI, 2020).

Algunos teóricos desde la pedagogía y la psicología han reflexionado sobre la forma en que las niñas y los niños son acompañados en sus procesos de aprendizaje. Un ejemplo es la teoría de la participación guiada de Bárbara Rogoff (1993) que aborda la importancia de la asesoría y dirección que una persona mayor pueda brindar al niño o niña en la adquisición y reforzamiento de nuevos aprendizajes; motivándolo(a) en la búsqueda responsable de soluciones, favoreciendo

de esa manera su desarrollo cognitivo. Es una postura ve en la familia a la principal institución social para responsabilizarse del monitoreo, regulación y acompañamiento de las niñas, niños y adolescentes frente al uso adecuado de las TICs y el internet (Diéguez, 1993; Plowman & Sthepen, 2003; Santos & Osório, 2008).

Baumrind (1966) identificó tres estilos de mediación parental: el autoritario, el permisivo y el democrático-assertivo. Maccoby y Martín (1983) añadieron el estilo negligente y distinguieron dos aspectos que los definen: el nivel de afecto/cuidado y el de control/disciplina. Estas dimensiones ofrecen una caracterización de los distintos estilos parentales (Jorge & González, 2017). Desde esta postura teórica el papel de los padres/madres y otros cuidadores es decisivo en la educación (Bocanegra, 2007). Por tanto, cada hogar adoptará una forma de llevar a cabo este compromiso, de acuerdo al entorno sociocultural en el que se desarrolla cada familia (Torío et al., 2008).

3. Estrategia Metodológica

Esta investigación utilizó un diseño cualitativo (Denzin & Lincoln, 1999), de tipo exploratorio-narrativo (Gibbs, 2012). Su objetivo fue analizar algunas percepciones y experiencias de un grupo de madres de familia y docentes acerca del uso prolongado de las TICs y el internet en niños y niñas de escuelas primarias.

Para la recolección de información se recurrió al método de estudio de caso, específicamente un diseño de múltiples casos y unidades de análisis (Yin, 1989); para ello se seleccionaron dos escuelas de nivel primaria, una pública y otra privada, ambas del turno matutino y ubicadas en la Colonia Explanada del Carmen, en una zona periférica del área urbana del municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.

El uso de estudios de caso permitió observar y registrar el comportamiento de los diferentes actores educativos implicados en el fenómeno estudiado en el escenario escolar. Se utilizaron diversas fuentes de evidencia como la observación no participante, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales. Se realizaron doce entrevistas a madres de familia y cinco a docentes de ambas escuelas. El trabajo de campo se realizó durante los meses de enero a marzo de 2020, esto previo a la contingencia sanitaria por COVID-19.

La información recabada fue sistematizada y analizada a partir de los relatos y testimonios de las personas. Luego de la transcripción de los archivos de audio, se procedió a una lectura minuciosa de cada una de ellas, se identificaron códigos, categorías y subcategorías de análisis. Esta forma de acercarnos y conocer la realidad nos ayudó en la identificación y descripción de categorías analíticas

acerca del uso de las TICs y el internet en niños y niñas de escuelas primarias.

El estado de Chiapas se caracteriza por tener un alto índice de pobreza, 76.4% (CONEVAL, 2018). Es una de las entidades que acusa los mayores rezagos sociales y el menor grado de desarrollo económico (Villafuerte & García, 2014); ocupa el segundo lugar en el índice de marginación en el país (CONAPO en INEGI, 2015b); y la última posición del Índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2015). Otros datos indican que el 17.6% de los ciudadanos no cuenta con servicio de salud; el 22.3% tiene una alimentación deficiente; el 83.6% está sin derecho a seguridad social; el 78.9% recibe un bajo ingreso, considerado menor a la línea de bienestar (CONEVAL, 2018).

El 18.1% de los hogares cuenta con internet; el 19.2% tiene televisión de paga; el 28.2% cuenta con pantalla plana; el 25.8% tiene computadora, frente al 82.2% que cuenta con teléfono celular y en el 20.8% de los hogares hay un teléfono fijo (INEGI, 2015a). El 91.85% son hogares familiares, de los cuales el 69.47% representa el tipo de hogares caracterizados como nucleares; el 28.12% son hogares ampliados y el 1.0% son compuestos (INEGI, 2015b).

El municipio de San Cristóbal de Las Casas, lugar donde se desarrolló la investigación, tiene una población de 209,591 habitantes, de la cual el 45.45% se considera indígena (INEGI, 2015a). Está ubicado en la región Tseltal-Tsotsil de Los Altos de Chiapas. Es una ciudad turística, identificada como “Pueblo Mágico”⁵. Históricamente su población ha experimentado problemáticas políticas, civiles, religiosas y sociales; todo ello ha provocado rezagos en el ámbito educativo, en salud, en infraestructura, en el desarrollo social, así como elevados índices de marginación y pobreza. El 95.8% de los niños y niñas en edades de 6 a 11 años asiste a la escuela. Según el CONEVAL (2018), existe un rezago educativo de 29.2% del total de los habitantes.

La colonia Explanada del Carmen se encuentra ubicada en la zona periférica al sur de la ciudad de San Cristóbal. Es un barrio marginado de clase media y baja, donde se han establecido hogares de bajos recursos, de origen heterogéneo, no indígena, indígena o bien una combinación de ambos⁶. Este barrio es un ejemplo de la forma como se ha extendido la zona periférica de la ciudad, ya que es el resultado de la masiva migración de población indígena procedente de comunidades rurales de la “Región de Los Altos” que comenzó en los años setenta del siglo pasado con distintos matices, religiosos, políticos y económicos y que se acrecentó después de 1994 con el levantamiento zapatista (Gutiérrez, 2014).

4. Análisis y resultados

A continuación, se relatan desde el punto de vista de los actores entrevistados, las percepciones, experiencias, pensamientos y puntos de vista, sobre el uso prolongado

de las TICs y el internet, así como las consecuencias, beneficios educativos y dificultades que enfrentan las madres de familia en la regulación del tiempo de su uso y las restricciones de contenidos a los que tienen acceso los niños y niñas.

4.1. ***A mis papás les da la vuelta: Supervisión, monitoreo y vigilancia por cuidadores en la familia.***

La familia es el espacio donde los niños, niñas y adolescentes deben tener un primer acercamiento con las TICs, debido al tiempo y frecuencia con que se utilizan los dispositivos digitales y el internet (Plowman & Sthepen, 2003; en Santos & Osório, 2008). Por lo tanto, es primordial implementar prácticas que orienten y guíen para un uso correcto de las mismas, tal como lo menciona Rogoff (1993) en la teoría de la participación guiada. Las familias suelen practicar estilos de mediación diversos, éstos variarán de acuerdo a su propia percepción y/o experiencia de cómo se debe educar al infante (Torío et al., 2008). Algunas adoptan estilos negligentes, otras permisivos, autoritarios y en algunos casos prevalece un estilo democrático-asertivo (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983). Estos estilos pueden también ser adoptados por otros cuidadores como los abuelos/as, tías/os, hermanas/os, vecinos, o personas encargadas del trabajo doméstico.

Las madres de familia entrevistadas señalaron que las dinámicas laborales no permiten que puedan atender a sus hijos e hijas como quisieran, lo que dificulta la supervisión de contenidos y regularización del tiempo de uso de las TICs.

Ellos van a la escuela, mi hermana los recoge, les da de comer, se bañan, ven la tele, no hay más (E2-F4-19/26).

Si los niños se dejan todo el día con la muchacha⁷, pues obviamente va ser uso pues extenso del equipo, pues porque no molestan, están tranquilos y son horas que ellos no van a estar inquietos, entonces, no hay alguna persona mamá o papá viviendo en la casa, o la abuela, o la tía, van a hacer uso sin responsabilidad (E1-F1,3b-141/148).

Algunas madres comentaron que cuando sus hijos/as están al cuidado de otras personas que no son ellas o los padres, los niños/as no siguen las normas, existe poca disciplina y se adopta un estilo de mediación más permisivo, lo que provoca el uso de las TICs de forma más libre y sin supervisión.

a) **Tiempo y restricciones de uso de las TIC e internet**

Según Hattie (2013, en Mejías & Lazo, 2018), el tiempo de uso recomendado por día para los infantes debe ser no más de dos horas, debido a las repercusiones que su uso extensivo pueda traer. En este sentido Céspedes (2016) coincide con Hattie, ya que considera conveniente un uso menor a dos horas, mediando entre la diversión y las tareas escolares. Para los participantes entrevistados el tema del

tiempo salió a la luz con diferenciaciones a partir de la existencia o no de actividades extra escolares; algunos relatos que ejemplifican el tiempo de uso de los dispositivos por estudiantes de la escuela privada son:

...en la tarde pues regresan del colegio y ya pues ya toman su comida, a las cuatro de la tarde los días martes y jueves tienen clases de fútbol y los días lunes, miércoles y viernes practican Tae Kwon Do (E1-F1,3b-18/25).

...como dos y cuarto ya está en casa, tiene que cambiarse y correr porque a las 3:30 tiene que estar en Esperanza Azteca [grupo musical], y apenas le da tiempo de quitarse el uniforme, comer algo y vámonos ¿no?, si todavía le alcanza la pila, a las cinco sale de ahí, lo recoge mi papá y le lleva el traje de Tae Kwon Do, o sea se cambia y está llegando al Tae Kwon Do entre cinco y seis, a las siete ya está saliendo(E1-F3c-21/33).

Otros estudiantes que no realizan actividades fuera de casa, pueden tener un consumo de las TICs por un tiempo más prolongado, sobre todo los fines de semana.

...por lo general los fines de semana pasan más horas frente al equipo, de dos horas, tres a veces hasta cinco horas jugando el Xbox, el Nintendo... Y cuando salimos a la calle por lo general ellos traen su tablet personal para uso (E1-F1,3b-18/25).

En fines de semana definitivamente como diez horas se la pasa en eso, cuando va con su papá es casi todo el día (E1-F3a-125/127).

Algunas madres de familia de la escuela pública señalaron que sus hijos/as colaboran con actividades domésticas, juegan con juguetes y los dispositivos que mayormente utilizan es el celular y la televisión.

Llegando de la escuela come y también nos ayuda en lo de la casa, un poquito pues, pero sí nos ayuda, y de ahí se pone a hacer su tarea y luego se pone a jugar sus muñecas, termina de jugar sus muñecas, se va a ver caricaturas, ya después se pone a platicar con nosotras (E2-F2-60/72).

El tiempo de uso de las TICs en los hogares que se analizan sobrepasa en la mayoría de los casos los límites recomendados por Céspedes de máximo dos horas al día (2016 en Mejías y Lazo, 2018), haciendo un uso en promedio de tres horas o más por día, aumentando este tiempo hasta diez horas en fines de semana. Se observan marcadas diferencias entre los estudiantes de la escuela pública y la privada, debido a que los estudiantes de esta última al realizar otras actividades por la tarde, en promedio solo dedican dos horas o menos al uso de las TICs.

Sólo la tele como tres horas, mira caricaturas y ya, de ahí estoy mirando novela con ella. Contenidos que ven las niñas y niños

Como señalan Carrasco et al. (2017) & García et al. (2014), uno de los principales temores que los padres y madres de familia tienen sobre el uso de las tecnologías

se vincula con los contenidos de tipo sexual y violento. Sin embargo, no es exclusivamente en el internet donde las niñas y los niños tienen acceso a este tipo de contenidos. En este estudio se observó que el nivel de marginación en el que viven algunas familias es un factor que influye en el uso y acceso a las TICs y el internet. Algunos participantes de la escuela pública señalaron que, al no contar con acceso a internet en casa, las niñas y niños tienen mayor acceso a la programación de televisión abierta, es decir, tienen mayor oportunidad de observar contenidos inapropiados para su edad, tales como telenovelas, series, películas, noticias e incluso caricaturas que pueden mostrar mensajes, imágenes y escenas gráficas que promueven la violencia, la sexualidad explícita y la pornografía.

Ah, pues por ejemplo el sonado, ah ¿cómo se llama? Rosa de Guadalupe, Malcom, cosas de ese tipo, que sí quiere, quiere ver, y que nos sentamos a ver con él (E2-F5-122/136).

Cabe mencionar que estos contenidos *no son exclusivos de la televisión abierta*, ya que quienes tienen acceso a internet y televisión digital se encuentran también expuestos a canales y contenidos que son considerados no aptos para infantes.

En algunos casos este, si están viendo algún video y luego aparecen los comerciales, y ahorita en la actualidad aparece lo que es el reguetón con un lenguaje muy grotesco ¿no? hacia la mujer, sí, perder el respeto hacia las mujeres y es lo que más sale en los comerciales,...es lo primero que sale, entonces sí hay que estar muy al pendiente y ver que no miren ese tipo de contenidos (E1-F5a-250/255).

En cuanto a la supervisión, en la mayoría de los casos las madres comentaron estar pendientes del contenido al que acceden sus hijos e hijas, algunas lo hacen mediante el empleo de herramientas digitales como: la programación de alarmas que informan por correo electrónico cuando el infante accede a un contenido inadecuado mientras navega por internet, la revisión de historiales de búsqueda, el bloqueo de páginas y canales a través de controles parentales en los diferentes dispositivos, entre otras opciones que utilizan para sentirse más tranquilas y no tener que estar totalmente cerca o acompañando al niño o niña mientras utiliza las TICs. Estas herramientas son utilizadas por las madres de la escuela privada, ya que saben manejar distintos softwares que permiten la vigilancia de los tiempos y contenidos.

La tablet se puede bloquear, tiene control parental, y el Xbox también, por medio de la cuenta de correo electrónico, yo controlo qué, cuánto puede jugar, y qué puede ver y qué no puede ver (E1-F3a-49/51).

Mi esposo bajó una aplicación en donde él podía, para empezar, ponerles el tiempo del juego, en 20 minutos le cortaba automáticamente y ya no podía más, terminaba de jugar; en el caso de la niña es ver más o menos, revisar, checar, qué es lo que tiene ahí en su historial, y mi esposo que es el que más

sabe de esas cosas, baja sus aplicaciones y ahí puede ver, yo tengo la clave de su teléfono, lo reviso, qué ha visto, qué ha buscado y demás (E1-F2,5b-77/83).

Otras madres señalaron que no están capacitadas para saber utilizar este tipo de recursos, por lo que la supervisión se realiza mediante el monitoreo y acompañamiento de manera presencial, argumentando que esto permite el diálogo y la reflexión con los niños y niñas acerca de las imágenes o temas expuestos en dichas pantallas.

Los juegos que son muy gráficos, películas tal vez, que a veces como papás estamos viendo y no tenemos el cuidado de que ellos están ahí en la cama y nosotros seguimos viendo, para no perder el hilo de la película, no ponemos otra cosa que ellos puedan ver, y pues a veces permitimos también que estén con nosotros, aunque las escenas estén feas, de peleas o de asesinato, sinceramente con películas sí ha pasado (E2-F1c-212/227).

La presión social de los amigos, la moda o el sentimiento de pertenencia dentro de un grupo son factores que pueden condicionar el uso y acceso a ciertos juegos o dispositivos tecnológicos sobre todo con adolescentes, pero también en niños y niñas. En ocasiones los niños y niñas solicitan y/o exigen que sus padres o madres les compren estos aparatos, generando con ello irritabilidad, malestar, limitaciones económicas y tensión en las familias.

Entonces sí trato de que, por mucho que esté a la moda: que ¡hay es que mis compañeritos lo miran!, pues no, porque en ellos en el crecimiento ahora sí que absorben de todo, tanto lo bueno como lo malo, y después quitarles es mucho más difícil (E1-F5a-94/98).

Los niños y las niñas con o sin internet están expuestos a temas no aptos para su edad. En algunas familias el compromiso del monitoreo se está llevando a cabo bajo cierta permisividad y negligencia, inclusive por parte de los padres y madres quienes permiten que sus hijos e hijas los acompañen a ver programas que incluyen escenas fuertes de violencia y sexualidad, lo que según Paniagua (2013) podría representar un peligro de reproducir conductas agresivas e inapropiadas.

4.2. Conflictos y negociaciones al interior de las familias por el uso de las TICs y el internet.

Desde la perspectiva de las madres de familia y docentes participantes, el proceso de negociación en el uso de las TICs y el internet en las familias es un gran reto en la actualidad. Poder llegar a un acuerdo con los niños y niñas, el establecimiento de reglas y el monitoreo en su implementación son motivos de conflicto. En esta categoría se muestran algunas experiencias de las participantes sobre los mecanismos que utilizan para el monitoreo y la negociación sobre el uso adecuado de las TICs y el internet.

a) Reacciones de los niños y niñas cuando utilizan las TICs y el internet

El uso de las TICs y el internet dentro del hogar, en la mayoría de los casos es motivo de una felicidad inmediata en los niños y niñas, debido al entretenimiento, gusto y diversión que proporcionan. Las madres de familia entrevistadas señalaron que el uso excesivo de las tecnologías por sus hijos e hijas ha cambiado la dinámica familiar, y como ejemplos ilustraron las formas actuales de interacción cara a cara y la convivencia al interior del hogar.

El entorno familiar cambia, porque estás en una conversación, pero cada quien está por su cuenta, uno como dices tal vez está bien, todos estamos alrededor de todos, pero nadie está prestando atención, estamos en nuestro teléfono, pero la conversación queda volando, nada más presencia física, por ejemplo, los abuelitos son los que más nos lo dicen (E2-F1c-202/210).

Por otra parte, por estar inmersos en el uso de las TIC y el internet, los niños y niñas no siempre hacen caso a sus mayores, desafiando la autoridad y disciplina parental, afectando la convivencia e imponiendo el modo de interactuar, jugar o relacionarse.

Mi hijo y mi hermano, cuando llegábamos pues era este, ir y jugar no, con una pelota, con los juguetes y ahora ya no, o sea es que llegamos para allá y es el celular, el celular, el celular o de repente como allá sí tienen computadora, ahí están en la computadora y digamos que ese es quizá el cambio como más drástico que yo he notado. Y que ya entre ellos dos ya no, ya no hay juegos (E1-F5-370/382).

Se ha documentado que, a partir del mayor uso de las TICs y el internet, las dinámicas familiares cambian (Pavez, 2014). Barrera y Duque (2014) destacan que se afecta la comunicación y la convivencia. En general, los niños y niñas actuales están inmersos en una era tecnológica que ha cambiado también la forma en que se comportan frente al mundo exterior (Paniagua, 2013).

b) Reacciones de los niños y niñas cuando se les interrumpe el uso de las TICs e internet

Una de las principales dificultades es saber cómo actuar ante las reacciones que se observan al momento de interrumpir el uso de las TICs y el internet, ya sea por llegar al lapso de tiempo permitido, o bien por la falta de señal o fallas en la conexión a internet, durante su uso. Las madres entrevistadas señalaron que sus hijos e hijas presentan “reacciones negativas” cuando les limitan y quitan los dispositivos, lo que genera crisis y conflictos que desencadenan llantos, berrinches, enojos, gritos, etc.

Mi niño me cuesta mucho con la tarea, entonces le presto un ratito mi teléfono para que terminando de hacer una que otra cosa, yo se lo dejo, y ya cuando vemos sinceramente ya pasó más de una hora, hora y media, y se lo quito, porque ya pasó demasiado tiempo, él se pone a llorar, yo siento de que se lo tengo que esconder y de hecho hasta yo lo dejo de usar, lo alzo y

le digo: ¡ah es que tú papá se lo llevó al negocio, y ya me lo quitó porque vio que tú lo estabas jugando!, a veces sabe mis escondites y más ahorita que no quiere hacer tarea, está más en el teléfono que en la escuela (E2-F1c-56/75).

La interrupción del uso de dispositivos tecnológicos además genera en los infantes cambios de humor, irritabilidad, frustración; incluso chantaje emocional. Muchos experimentan síntomas de ansiedad que incluyen desesperación, comerse las uñas, tronarse los dedos, autolesiones, entre otros (Carrasco et al., 2017; Paniagua, 2013).

Cuando le digo: ¡no, no, vas a jugar, porque no me trajiste alguna tarea!, es un pleito, es un llanto, y es que no me quieres, y por eso me voy a ir a vivir con mi papá, porque mi papá si bla, bla, bla, es un drama, pero como que después, como que entiende que pues está castigado y ya así se comporta (E1-F3a-112/115).

Se vuelven muy prepotentes, contestones, más bien porque les quitamos el juego que les entretenía y de repente otras cosas no quieren hacerlo, quieren seguir jugando, hay niños que caen en el vicio de comerse las uñas o estarse tronando los dedos, haga de cuenta que es un vicio, he notado que les altera todo eso (E2-F4-87/90).

Cuando la interrupción de su uso es debido a una falla en la señal de internet, esto provoca en los infantes aburrimiento, mal humor, tristeza, algunos pueden reaccionar con violencia hacia el dispositivo. Algunos por el contrario realizan actividades al aire libre como juegos, salir de paseo, dibujan o usan sus juguetes:

Así como que hasta les da tristeza, les da nostalgia, ¡ahh! ¿Porque nos quedamos sin internet? (E2-F5-155/161).

Si no hay internet, es algo que ya le falta, que necesita, se desespera, como que no hallan más que hacer (E1-F2,5b-85/92).

Cuando no hay internet a mi hija le ha gustado ponerse a dibujar, mi hijo hace actividades de plastilina o como ya no le queda de otra, se pone a jugar con sus carros, sus juguetes, sus muñecos, esas son las actividades que ellos tienen (E1-F4-106/113).

Por lo general, las reacciones de los niños y niñas cuando se les retira el dispositivo en ambas escuelas son desfavorables, el permanecer frente a una pantalla se ha vuelto una necesidad, la forma más atractiva de entretenerse. Los padres y madres en ocasiones prefieren acceder a darle el dispositivo para mantenerlo tranquilo y contento, lo cual puede llegar a afectar su capacidad para imaginar y crear que se desarrolla con el juego tradicional y otras actividades que ayudan a fortalecer el vínculo familiar (Paniagua, 2013; Paricio, 2020).

4.3. Beneficios sobre el uso de las TICs y el internet

Como ya se señaló líneas arriba, se han observado importantes beneficios en el

uso las TICs y el internet en las niñas y los niños en edad escolar. Según la percepción de los docentes y madres de familia, las TICs y el internet en el ámbito educativo proporcionan un importante apoyo para la realización de las tareas escolares, se observa una mejora en los aprendizajes, se obtiene de manera más fácil la información, despiertan un mayor interés por la lectura, y son, además, herramientas útiles para dinamizar las clases.

Pues yo creo que beneficios son muchos, porque ya es más fácil agarrar y qué es lo que contiene ese museo, uno investiga y ya más o menos te da una idea ¿no? o cómo ves una tarea, lo investigas, sabiéndolo utilizar nos acerca a muchas cosas (E1-F4-137/139).

No sé qué buscaba mi nieta en este los libros y le digo a mi hija: oye mamita, por qué no le das el celular con el internet que lo busque la niña. Para qué va a estar buscando tanto y me dice: no mamá ya los niños, ya no buscan, ya no leen. Que lo busque en la enciclopedia y ahí la tenía con la enciclopedia (E1-M1,2-200/205).

Fuera del espacio escolar, las TICs y el internet no solo brindan entretenimiento, sino que ayudan a conocer y ubicar otros lugares, simplifican el trabajo, fomentan el desarrollo de habilidades, las niñas y los niños pueden aprender valores, principios, conductas y despertar interés por lo artístico:

Aprenden cosas, por ejemplo, también a mi hijo que le gusta mucho lo de los dinosaurios, ahí ha aprendido también sobre historia y cosas así que lo entretienen mucho o conocer otros países. Entonces ya ahí, pues es un poquito más fácil investigar cosas de ese tipo (E2-F5-273/278).

...yo siento que sí, yo siento que les despierta el interés artístico a lo mejor sí y la lectura (E2-F1a-229/234).

Otro beneficio identificado es que las TICs y el internet se utilizan para comunicarse con otras personas de manera más rápida, interactiva y económica. Los niños y las niñas están teniendo experiencias que los adultos no conocieron durante su niñez, nacieron con las tecnologías, por lo que aprenden más rápido a utilizarlas mediante la indagación y sin la sensación de temor.

Ahora te comunicas tan fácil con las personas. Por ejemplo, en mis tiempos el telegrama que era lo más rápido, el teléfono, pero ya en las comunidades no había teléfono, no había cómo te comunicaras, pero ahora es tan rápido, todo mundo puedo estar haciendo algo y los demás me están viendo (E1-M1,2-110/112).

Si les das una computadora, lo van a agarrar, no van a temer esta situación, igual si les das una consola, un equipo táctil, ya nacieron con eso casi, casi,

entonces tienen habilidades que pueden utilizar en el campo laboral el día de mañana (E1-F3c-177/182).

El mundo de las TICs y el internet ofrece grandes beneficios para aquellas personas que saben utilizarlas de manera consciente y eficaz. Los niños, niñas y adolescentes se considera que traen el conocimiento implícito para el manejo de la tecnología desde su nacimiento, a diferencia de generaciones anteriores, marcando una brecha digital entre ambas (Prensky, 2001).

4.4. Dificultades en el uso de las TICs y el internet en la infancia

A pesar de los múltiples beneficios que los docentes y madres de familia han percibido con respecto al uso de las TICs y el internet, también reconocen ciertos peligros asociados a un uso inadecuado y sin supervisión; como se mencionó anteriormente, los niños y niñas tienen acceso a una infinidad de páginas, a información y se ven expuestos a videos o imágenes con contenidos altamente perjudiciales para su salud física y mental, lo que ha generado dificultades en sus relaciones personales y desempeño académico.

Tuvimos una reunión acá en la casa y vinieron los hijos de unos amigos, pero son un poco más grandes que mi niño, entonces revisando qué era lo que habían buscado en el Nintendo, decía: mujeres desnudas, entonces me quede así de... (E1-F2,5b-166/171).

De acuerdo con los participantes, el uso excesivo de las TICs y el internet por parte de los niños/as han contribuido a una serie de problemáticas y daños a la salud como obesidad, mala postura, problemas de la vista, insomnio, adicción, ansiedad, nervios y heridas por autolesiones.

Mi sobrino juega mucho, si casi todo el tiempo está jugando y de ahí no sale, no come y está metido en el juego todo el tiempo, él puede estar desde que amanece hasta que le den las 11, 12 o 1 de la mañana y no, no se aburre (E1-F3a-169/176).

Cuando veo la primera consecuencia es la vista. Eso sí, siento que todo mundo en la actualidad pierde la vista por el uso del dispositivo (E1-F3a-93/96).

Había una compañerita que tenía problemas ¿no? de los famosos retos ¿no? que ahora sí que, de cortarse o hacer bromas pesadas y todo eso, y si ahora sí que no fue en la escuela porque nos enteramos, ella venía de otra institución, entonces al entrar sí llegó con muchos problemas de conducta, pero eran por la tecnología (E1-F3a-282/289).

Otras consecuencias tienen que ver con la adquisición de malos hábitos como el consumismo, sedentarismo y dependencia, como lo señala Paniagua (2013), esto debido al exceso de tiempo que pasan frente a las pantallas, disminuyendo el tiempo

para otras actividades como jugar, leer o practicar algún deporte.

El sedentarismo, pero también creo que la posición, porque si están con la tablet es así, o sea encorvados, y no les importa esto y si están con el Xbox, entonces creo que también la postura (E1-F3a-297/299).

Los docentes entrevistados coinciden en los cambios de conducta que los niños y niñas tienen cuando utilizan en exceso las TICs y la internet, algunos tienden al aislamiento, retraimiento, pueden llegar a ser niños o niñas antisociales, agresivos, rebeldes e intolerantes.

El niño ya es antisocial por completo, puedes llegar y pasar a lado de él y no te saluda, entonces no saluda, le enoja todo, incluso este, mi hijito es muy cercano a él entonces, en una ocasión, estaban jugando y él por los nervios del juego, ¡le dio un zape a mi hijito!, o sea, ya así como que de estrés (E2-M6-91/110).

Según los participantes, los niños y niñas están expuestos a temas no aptos para sus edades, como escenas que incluyen suicidios, pornografía y violencia, a través de la participación u observación de videos de retos virales, noticias, series, programas, y en ocasiones aunque no los miren directamente sino por comentarios que escuchan de otros niños/as.

Alguna vez, yo vi niños chicos, que se estaban pasando videos o algo así de pornografía, yo los vi, ...lo único que me pidieron que no llamara a sus papás, pero yo les hablé y les dije: bueno está bien, voy a cumplir, pero ustedes van a cumplir en borrar en este momento esto, ¡lo borran y por favor que no vuelva a suceder! (E1-M5,6-124/131).

Un compañerito de mi niño es mucho de estar en internet y este, pues empezó a imitar los golpes con un compañerito, ...de hecho mandaron llamar a los papás porque eran golpes muy fuertes y hasta donde supe, fue que el niño dijo que pues eso había visto y que ambos habían visto ese juego no, y ambos estaban como tratando de imitar los golpes del juego, un juego que veían en internet (E2-F5-472/487).

Otros actores que están teniendo influencia en los niños y niñas son los *YouTubers*⁸, quienes realizan “bromas pesadas” y que son imitados, lo que puede provocar daños psicológicos y hasta pérdida de la realidad.

Niños de ocho o nueve años en sus canales de YouTube este ..., haciendo bromas pesadas y por ende, pues el niño aprende a hacer la dichosa broma pesada, porque cree que es chistoso o que como otra persona a su edad lo está haciendo está permitido o está correcto. Eso es lo que yo he notado (E2-F1a-264/296).

Las actitudes adictivas que los niños adquieren hacia un dispositivo o videojuego

fue otro tema que emergió en las entrevistas, las madres señalaron que esto puede originar falta de sensibilidad y atención a necesidades básicas e imprescindibles para un buen estado de salud física y mental.

Aquí mis sobrinos sí, ha llegado un momento en el que, o es la comida o es mi juego, prefieren jugar antes que comer. No si yo le digo, ¿por qué estás mojado? “Huy, es que me hice pipí porque no puedo dejarlo” así, “no puedo dejar el juego y ya me hice pipí” y así de a ver, espérate, y que agarro y que le quito el juego: ¿sabes qué?, eso no se hace. Pero, de tan, que no quieren perder ese sentido, que pierden otros sentidos (E1-F3a-266/278).

Otra de las grandes preocupaciones que manifiestan los docentes y madres de familia tiene que ver con los riesgos a la seguridad de los niños y niñas, al poder establecer contacto con desconocidos a través de la red, ser víctimas de *ciberbullying* y las compras en línea que algunos menores realizan sin autorización de sus mayores.

El niño compró un juguete y el papá ni estaba enterado entonces, ¿cómo?, ¿cómo se compró el juguete? No supimos cómo se enteró que podía comprar juguetes por internet y ya compró el juguete, y nosotros de ¿cómo le hiciste?, ¿qué hiciste?, y como el papá tiene la cartera abierta y luego le presta la tablet, se le hizo fácil buscar el juguete y comprarlo (E1-F4-192/197).

La mamá se empezó a dar cuenta que la niña tenía una plática con el señor, y la niña empezaba a actuar muy raro, entonces un día le quitó el teléfono, le empezó a registrar y vio que esta niña tenía contacto con una persona así, le empezó a investigar, la niña tuvo problemas muy fuertes con su mamá, porque la niña decidía si la mamá podía ver el contenido o no, y ya la mamá la obligó a que le abriera el teléfono y descubrió que estaba teniendo contacto con una persona mayor (E1-F4-206/216).

En el ámbito escolar según comentan los docentes y madres de familia se presentan otras afectaciones como la falta de interés en la escuela causando un bajo rendimiento escolar, pérdida de concentración, retraimiento, agresividad, entre otras.

Me contaba mi compañera que el niño era muy tranquilo y que iba bien en la escuela normal, pero como le compraron su teléfono, el niño ya se la pasa con el teléfono, y en la escuela se volvió muy rebelde y bajaron mucho sus calificaciones, hacia los compañeros era muy agresivo (E2-F4-104/109).

Los niños, niñas y adolescentes son quienes se encuentran más vulnerables ante los peligros que representa el uso de las TICs y el internet (UNICEF, 2017). Las conductas y situaciones negativas que su uso indiscriminado puede generar, podrían deberse también a otros factores de tipo familiar como malos hábitos, falta de atención, afecto y comunicación entre padres, madres e hijos, advierte Paniagua (2013). Ya sea porque se adopte un estilo autoritario en el que solo impera la disciplina

y no se toman en cuenta los sentimientos o necesidades del niño/a, o porque existe poca comunicación entre padres e hijos/as o, en el otro extremo, un estilo negligente/ permisivo en el que la disciplina no existe (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983).

Conclusiones y reflexiones finales

El estudio de caso proporcionó información valiosa de las percepciones de madres de familia y docentes sobre los beneficios y perjuicios que tienen las TICs y el internet en la infancia; también sobre los cambios en las dinámicas familiares que se perciben en la actualidad y que pueden ser un reflejo de lo que sucede en múltiples familias y contextos.

La mayoría de las madres de familia entrevistadas señala que supervisan los contenidos a que acceden sus hijos e hijas, y que tienen control del tiempo de uso de los dispositivos; sin embargo, algunas indican que, por las dinámicas familiares y el tiempo laboral, sus hijos/as se quedan bajo el cuidado de otras personas, por lo que el uso de las TICs y el internet se incrementa (en especial los fines de semana). Aunque también hay madres que permiten que sus hijos e hijas pasen todo el día en el dispositivo para que no molesten y no interfieran en sus actividades, lo que puede estar causando adicción, algunos daños a la salud y conductas inapropiadas o peligrosas.

Por otro lado, quienes se dedican al cuidado de los niños y niñas, tienden a acceder a prestar su celular para el entretenimiento o para la búsqueda de información en tareas escolares, esto en especial en la escuela primaria pública. En algunos casos, los estudiantes realizan búsquedas sin ninguna supervisión, por lo que pueden tener acceso a información inadecuada o falsa sobre temas que no tienen nada que ver con el trabajo escolar.

La televisión es el dispositivo tecnológico que se encuentra en la mayoría de los hogares, con o sin internet, por lo que es el medio más utilizado entre las familias entrevistadas. Es común que los menores observen cotidianamente telenovelas y programas en los que se exponen escenas de tipo sexual y violento, lo que ha permitido que haya comunicación al interior de la familia para que el niño o niña conozca y sepa de estos temas. Las madres de familia entrevistadas también afirmaron que sus hijos e hijas tienen televisión en sus recámaras, y en algunos casos (generalmente los de escuelas privadas), cuentan con computadoras, *smartphones*, tabletas y videojuegos que utilizan dentro del dormitorio. Esta situación puede estar generando que éstos/as accedan a cualquier tipo de información e imágenes sin ninguna supervisión, es decir en solitario.

Las madres de familia y algunos docentes señalan que el uso extensivo de las TICs y el internet está causando daños pues se desatienden necesidades

fisiológicas básicas como comer, dormir o ir al baño; también está afectando el aprovechamiento educativo, la socialización y el establecimiento de relaciones interpersonales. Algunas, aseguran haber tenido que retirar el uso del dispositivo y de algunos videojuegos, por razones de aprovechamiento en la escuela y violencia hacia sus compañeros/as y sus docentes.

Al analizar la información recabada en ambas escuelas, se observa una diferencia entre los niños y niñas del colegio particular participante y los estudiantes de la escuela pública, ya que aun cuando los primeros regularmente cuentan con más dispositivos tecnológicos dentro sus hogares, el tiempo de uso de los mismos puede llegar a ser menor al de los que solo cuentan con televisión y celular. Debido a que las madres del colegio particular señalaron que sus hijos/as llevan a cabo actividades extraescolares por las tardes.

De igual forma se encontró que dependiendo del nivel de escolaridad de los padres y madres, la regulación, control y monitoreo en el uso de las TICs y el internet en los niños y niñas, cambian. Las madres del colegio particular señalaron que realizan esta tarea con acciones como la revisión de historiales, bloqueo de canales, uso de programas de control parental, alarmas, seguimiento y alertas a través de correo electrónico, con la intención de monitorear el tiempo, el acceso y los contenidos inadecuados o peligrosos para su edad. Lo que coincide con estudios como los de Valcke, et al. (2010), quienes señalan que a mayor escolaridad de los padres y madres, es mayor el control, el monitoreo y el uso de las TICs y el internet al interior de los hogares.

Los participantes señalaron que la principal preocupación es la adicción que generan las TICs, así como el acceso a contenidos violentos, pornografía y la imitación de conductas que atenten contra su integridad. En estas escuelas pocos son los niños y niñas que juegan con juguetes tradicionales, la mayoría se inclina por jugar videojuegos; en su mayoría prefieren no salir de casa a realizar otras actividades que antes disfrutaban como el deporte, juegos en espacios abiertos o paseos.

Finalmente, es importante señalar que las TICs y el internet forman parte de nuestra cotidianidad; impactan directa e indirectamente en la vida familiar, escolar y en otros espacios sociales, pero debemos tener presente que la comunicación y el acompañamiento es imprescindible para que nuestros niños y niñas hagan un uso correcto y responsable de ellas. Los principales retos actuales de las familias y de la educación en general en este mundo tecnológico son: 1) la preparación y formación en competencias digitales; 2) propiciar espacios efectivos para el uso de las TICs y el internet; 3) acompañar, monitorear y supervisar el tiempo y contenido al que acceden los niños y niñas; y 4) ser ejemplos positivos y congruentes con el uso de las TICs y el internet. En la medida en que el mundo adulto promueva valores, vínculos afectivos y una disciplina asertiva democrática basada en la

comunicación, los menores aprenderán capacidades y habilidades para moverse ágilmente en el mundo digital.

Notas

¹El Colegio de la Frontera Sur. México. Licenciada en Ciencias de la Educación con Terminal en Psicología Educativa. Estudiante de posgrado por la Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural con Orientación en Sociedad y Cultura en el Colegio de la Frontera Sur.

² Este término es utilizado para identificar las características y necesidades de niños, niñas y adolescentes quienes han crecido en la era digital, en lugar de haber adquirido familiaridad con los sistemas digitales (Prensky, 2001).

³ Es la intimidación o agresión intencional y continua a través de medios electrónicos, resultando un desbalance de poder entre el agresor y la víctima (Olweus, 2012 en Herrera-López et al., 2018).

⁴ “Los medios de comunicación han sufrido una suerte de privatización y encuentran hoy un lugar privilegiado en el dormitorio de los chicos. Desde pequeños, conviven en su cuarto la TV, la radio, el grabador, el video, los videojuegos, el equipo de CD y la PC. Los chicos de hoy hacen un uso solitario de los medios exento de toda presencia adulta” (Morduchowicz, 2004:1).

⁵En México un Pueblo Mágico es un sitio con símbolos y leyendas, poblados con historia que en muchos casos han sido escenario de hechos trascendentes para nuestro país, son lugares que muestran la identidad nacional en cada uno de sus rincones, con una magia que emana de sus atractivos (SECTUR, 2020).

⁶Resultado de la masiva migración de indígenas procedentes de comunidades rurales a esta ciudad que comenzó en los años setenta (Estrada, 2009).

⁷ Persona empleada para la limpieza del hogar y cuidado de los niños y niñas.

⁸ El término hace referencia a los creadores de contenido que graban videos sobre sí mismos o sobre su entorno, son administradores de esos contenidos en un canal de YouTube. Los hay de tantos tipos como temáticas y personalidades diferentes, desde asuntos personales a videojuegos, guías y tutoriales, miniserias, música, humor, animaciones (Berzosa, 2017, p.16)

Referencias bibliográficas

Arias, E., & Cristia, J. (2014). El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje. Cómo promover programas efectivos para mejorar el aprendizaje con las TIC. *Banco Interamericano de Desarrollo*, 1–72. <http://www.iadb.org>

Barrera, D., & Duque, L. N. (2014). Familia e internet : consideraciones sobre una relación dinámica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 30–44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229980004>

Baumrind, D. (1966). *Efectos del control parental autorizado sobre el comportamiento del*

niño. Desarrollo infantil.

Berrios, L., Buxarrais, M. R., & Garcés, M. soledad. (2015). Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños de Chile. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XXIII(45), 161–168. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-17>

Berzosa, M. (2017). *Youtubers y otras especies* (S. A. Ariel (ed.); Primera ed). Fundación telefónica. http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/wp-content/uploads/2018/03/Youtubers_y_otras_especies.pdf

Bocanegra, E. M. (2007). Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1), 1–21. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/293/162>

Carrasco, F., Droguett Vocar, R., Huaiquil Cantergiani, D., Navarrete Turrieta, A., Quiroz Silva, M. J., & Binimelis Espinoza, H. (2017). El uso de dispositivos móviles por niños: Entre el consumo y el cuidado familiar. *CUHSO · Cultura - Hombre - Sociedad*, 27(1), 108–137. <https://doi.org/10.7770/CUHSO-V27N1-AR>

CEPAL. (2011). *Educación*. https://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?base=/socinfo/tpl/top-bottom.xml&xml=/socinfo/agrupadores_xml/aes398.xml

Céspedes, A. (2016). Las tecnologías están cambiando el cerebro y mente de los chicos. *reveduc*.

Céspedes, Amanda. (2016). Las tecnologías estan cambiando el cerebro y mente de los chicos. *reveduc*.

CONEVAL. (2018). *Información de pobreza y evaluacion en las entidades federativas*. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/Paginas/Pobreza_2018.aspx

Denzin, K. N., & Lincoln, S. Y. (1999). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 1–30).

Diéguez, A. (1993). Tecnología y responsabilidad. *Revista de Filosofía*, VI(9), 189–200. <https://doi.org/10.26696/sci.epg.0006>

Elgersma, C. (2019). *Retos virales en redes sociales, uno de los mayores peligros en internet para niños*. <https://www.commonsemmedia.org/espanol/blog/13-retos-virales-de-internet-que-tus-hijos-ya-conocen>

ENDUTHI. (2019). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2018. Comunicado de prensa. En *Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/OtrTemEcon/ENDUTIH_2018.pdf

Espinar, E., & López, C. (2009). Jóvenes y adolescentes ante las nuevas tecnologías: percepción de riesgos. *Athenea Digital*, 16, 1–20.

Estrada. (2009). Indígenas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Groope*.

Gabelas, J. A., & Marta, C. (2008). Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 238–252. <https://doi.org/10.4185/RLCS-63-2008-763-238-252>

García, Berganza Conde, R., Del Hoyo Hurtado, M., Del Olmo Barbero, J., De Miguel Pascual, R., & Ruíz San Roman, J. A. (2008). *La telefonía móvil en la infancia y adolescencia. Usos, influencias y responsabilidades*.

García, C., López de Ayala López, M. C., & García Jiménez, A. (2014). Los riesgos de los adolescentes en Internet: Los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 462–485. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1020>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (Morata). www.cedro.org

Gutiérrez, M. de J. (2014). *Identidad, racismo y familia en San Cristóbal de las Casas* (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. CESMECA (ed.)).

Herrera-López, M., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica: Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125–155.

INEGI. (2015a). Panorama sociodemográfico de Chiapas 2015.2016. En *Encuesta intercensal 2015* (pp. 1–133).

INEGI. (2015b). Panorama Sociodemográfico del Municipio de Tuxtla Gutiérrez, el Estado de Chiapas y Nacional. *Centros de Integración Juvenil, A.C.*, 1–24.

INEGI. (2020). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Comunicado de prensa Num. 103/20*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf

Iriarte, F. (2007). Los niños y las familias frente a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (tics). *Psicología desde el Caribe*, 20, 208–224.

Jorge, E., & González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes psicológicos*, 17(2), 39–66. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>

Lepicnik, J., & Samec, P. (2013). Uso de tecnologías en el entorno familiar en niños de cuatro años de Eslovenia. *Revista Científica de Educomunicación*, XX(40), 119–126. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-02>

López-Wade, A., Uc-cohuo, G. A., & Ramos Taylor, J. (2015). Uso, abuso y consecuencias de los videojuegos en niños de 6 a 12 años en una escuela de educación básica. *Salud en Tabasco*, 21(1), 12–16.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*, 4.

Mejías, C., & Lazo, P. (2018). *Estilos de mediación parental en el uso de TIC que hacen los niños (as) de cuarto básico de un colegio particular de la comuna de Colina*. Universidad Finis Terrae.

Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes* (p. 1). Fondo de Cultura Económica. <https://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2015/08/El-capital-cultural-de-los-jovenes.pdf>

Navarro, E. R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1–16. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Paniagua, H. (2013). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación. *Pediatric Integral*, XVII(10), 686–693. <https://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/07/Impacto-de-las-tecnologías-de-la-información-y-la-comunicación.pdf>

Paricio, J. M. (2020). *Las pantallas interfieren en la salud de los niños*. https://www.sabervirtv.com/pediatric/las-pantallas-interfieren-en-la-salud-de-los-ninos_2497

Pavez, M. I. (2014). Los derechos de la infancia en la era de Internet. *Serie Políticas Sociales*, 210, 1–64. <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrep&AN=edsrep.37049&lang=es&site=eds-live>

Plowman, L., & Sthepen. (2003). Information and Communication Technologies in Pre-school Setting: a review of the literatura. *International Journal of Early Years Education*, 11(3). <https://doi.org/10.1080/0966976032000147343>

PNUD. (2015). *Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas, México 2015 | El PNUD en México*. <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/indice-de-desarrollo-humano-para-las-entidades-federativas--mexi.html>

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. On the Horizont*. 1–6.

Ramírez, M. S. (2010). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores* (E. Digital (ed.)). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Rogoff, B. (1993). *El desarrollo cognitivo en el contexto social*.

Santos, M., & Osório, A. J. (2008). Las TIC en la primera infancia: valorización e integración en la educación inicial a través del enlace @rcacomum. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1–12.

SECTUR. (2020). *Pueblos Mágicos de México | Secretaría de Turismo | Gobierno | gob.mx*. 01 de diciembre de 2020. <https://www.gob.mx/sectur/articulos/pueblos-magicos-206528>

Torío, S., Peña, J. V., & Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales, revisión bibliográfica y reformulación teórica. En *Teoría de la educación* (pp. 151–178).

UNESCO. (2019). *Las Tic en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>

UNICEF. (2017). *Niños en un mundo digital*. División de Comunicaciones de UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. www.soapbox.co.uk

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers and Education*, 55(2), 454–464. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009>

Villafuerte, D., & García, M. del C. (2014). Tres ciclos migratorios en Chiapas: interno, regional e internacional. *Migración y Desarrollo*, 12(22), 3–37. <https://doi.org/10.35533/myd.1222.dvs.mcga>

Vittrup, B., Snider, S., Rose, K. K., & Rippy, J. (2016). Parental perceptions of the role of media and technology in their young children's lives. *Journal of Early Childhood Research*, 14(1), 43–54. <https://doi.org/10.1177/1476718X14523749>

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research. Methods Series*.

La presencia docente en entornos virtuales de enseñanza

The Teaching Presence in Virtual Teaching Environments

Hoyuky Aguilar Torres¹
Adelaida Flores Hernández²

Resumen

La docencia virtual es una figura educativa poco visibilizada desde los orígenes de la educación virtual; se edificó con representación inconstante, poco cercana emocionalmente al alumno y de importancia menor que los contenidos y materiales educativos. El presente escrito narra una investigación efectuada en un entorno virtual de enseñanza que tuvo como objetivo la identificación y el re-posicionamiento de la figura del docente virtual a través de la presencia docente como clave para la detonación de los aprendizajes en los alumnos. La metodología de investigación se construyó desde el paradigma cualitativo, con un diseño tecno-pedagógico basado en la multimetodología autobiográfica extendida (MAE), concretado, para la obtención de datos de investigación, un curso que se colgó en la red en un entorno virtual de aprendizaje. Los resultados obtenidos versaron en torno a la presencia docente como parte de las habilidades de formación profesional y personal que se proyectan en el desempeño laboral del docente virtual.

Palabras clave: docente virtual; presencia docente; entornos virtuales de aprendizaje; educación virtual

Summary

Virtual teaching is an educational figure with little significance in the origins of virtual education; it has been inconsistently represented, portrayed as emotionally distant

to the student and of less importance than educational content and materials. This writing narrates an investigation carried out in a virtual teaching environment that aimed to identify and re-position the figure of the virtual teacher through the presence of teachers as a key to triggering learning in students. The research methodology responds to the qualitative paradigm, with a techno-pedagogical design based on the extended autobiographical multimethodology (MAE) applied to an online seminar in a virtual learning environment (Moodle). The results obtained were related to the teaching presence as part of the professional and personal training skills that are projected in the work performance of the virtual teacher.

Keywords: Virtual Teacher; Teaching Presence; Virtual Learning Environment; Virtual Education

Fecha de Recepción: 11/10/2021 Primera Evaluación: 26/10/2021 Segunda Evaluación: 27/10/2021 Fecha de Aceptación: 28/10/2021

Introducción

La educación a distancia y posteriormente la educación virtual surgieron para tratar de subsanar fenómenos socioeducativos, políticos, así como económicos; al tratar de proveer educación a mayor parte de población donde circunstancias como la distancia, la condición socioeconómica, la edad, el tiempo, entre otras no fueran obstáculo para acceder a ella. Considerando que la asociación de mano de obra calificada con una mejora en la calidad de vida, marcaron un hito social, y esto, a su vez, con mayor instrucción educativa; la demanda de cobertura escolar incrementó al grado de complicar al Estado en no poder suministrarla. Así, como parte de la propuesta educativa a distancia, la figura del docente; del que imparte, comparte y regula los conocimientos, surgió a la par de ésta.

Formalmente, la figura del que guía y brinda los contenidos en la educación a distancia comenzó a ser reconocida en Francia, por allá de 1894 (Erdos, 1976 en García, 1999).

Esta figura del tutor a distancia evolucionó a la par de la modalidad educativa con el mismo nombre; ofreciendo una guía que solo aportaba en contenidos, en la dosificación y regulación de conocimientos; una figura lejana al alumno, presencial y emocionalmente. Se posicionó de acuerdo a las necesidades de cobertura educativa de la época.

Con el ingreso de las TIC y la evolución de la modalidad educativa a distancia en educación virtual, la propuesta del tutor virtual fue expandiéndose de forma paralela a la misma. Sin embargo, continuó encuadrada bajo la propuesta de guía ocasional, lejana y enfocada en los contenidos, pero altamente funcional, pues de acuerdo a las exigencias político – educativas de democratización de estudios y cobertura educativa, cubría las necesidades.

Cada vez con mayor formalidad; la definición, el concepto y funciones del tutor virtual desde los organismos internacionales, fueron delineándose no para un actor constante. Así, desde 1993 en el *Manual para la educación a distancia y la función tutorial de la UNESCO*, se puede leer que

“la diferencia [con relación a la modalidad presencial en educación] es que en la educación a distancia la función del docente ya no se identifica con la enseñanza sino más bien con funciones de asesoría, consultoría, facilitación o tutoría que es la más común denominación. Es así que, una de las principales características es la dirección del alumno para que éste genere de forma autónoma, su proceso de aprendizaje” (UNESCO, 1993; pág. 51).

Pareciera entonces que la figura del tutor se enmarcó específicamente en la educación no formal – aquella que sí trabaja con contenidos de forma sistematizada, pero no con objetivos formativos sino informativos, por lo cual, su incidencia

no constante en los entornos virtuales y en la guía del alumno fue considerada suficiente para denotarlo como parte de ese desempeño educativo – laboral. Esto se sumó a los planteamientos de la educación virtual, al reconocer como parte de sus objetivos educativos, a la obtención de aprendizajes autónomos por parte de los participantes. Es decir, que aquellos estudiantes quienes buscando el plus que brindaba la capacitación o actualización de contenidos en línea, tenían que desarrollar habilidades autodidactas a modo de que la interacción con los contenidos, el material, las herramientas y los recursos diseñados para este tipo de cursos fuese suficiente para alcanzar los objetivos académicos, y por ende, se prescindiera de una constante participación, presencia y guía del tutor. Precepto, que aún de forma más reciente, se encuentra en propuesta de autores con amplio recorrido en la educación virtual; Lugo (2003) nos comenta que el rol del tutor se centra en el aprendizaje, por eso no puede ser catalogado como un transmisor de contenidos, sino como animador y vehiculizador del aprendizaje autónomo que se busca desarrollen los alumnos.

Esta concepción del tutor virtual fue efectiva durante un tiempo. Sin embargo, cuando la modalidad virtual en educación comenzó a considerarse como opción para brindar educación formal <<formativa >> en el nivel superior; en un primer plano se vislumbró que el tutor como vehiculizador de contenidos no era suficiente, pues el ejercicio de presencia ocasional y las funciones adjudicadas, tales como mediador de contenidos, animador o motivador (sin estrategias definidas) de aprendizaje, administrador de tiempos y realimentador ocasional de tareas, no eran adecuado para alcanzar los objetivos académicos.

Aunado, la notabilidad que gradualmente se le fue brindando a los materiales educativos, se conjugó para que, durante la breve trayectoria de la educación virtual, la ponderación en cuanto a los componentes de esta se haya sesgado para alguno de los elementos; refiriendo esto a la falta de equilibrio entre los componentes del triángulo didáctico: alumno – profesor - contenido (Serrano y Pons, 2011).

Marco teórico conceptual

Con el transitar, la experiencia, el análisis y la investigación en educación virtual, la percepción acerca del proceso educativo ha cambiado sustancialmente (Sánchez y Alvarenga, 2015). En los últimos años se ha evidenciado que la construcción del conocimiento en la modalidad virtual ha de concretarse a través de formas de interacción distintas, que respondan a las características que brinda el contexto virtual, y que, a su vez, requiere de una configuración característica, específica, de los protagonistas educativos: alumno y profesor. En este sentido, la tendencia es mudar el término de tutor virtual a docente virtual y con ello la re – definición que propone Morales (2014) con relación a la persona que facilita el aprendizaje en los participantes, que trabaja de manera colaborativa en la formación de conocimientos

y experiencias, así como en la promoción de las interacciones grupales; en resumen, que promueva la construcción de conocimiento a través de la colaboración. De esta forma, se pugna por reconocer las funciones que le son asignadas a un docente virtual, tales como apoyar el trabajo del participante, tanto a nivel individual como al interior de la comunidad de aprendizaje; brindando asistencia en los aspectos pedagógico, psicológico, social, administrativo e incluso técnico.

Esta re - concepción del tutor virtual como aquel que colabora en la construcción de los aprendizajes, es una evolución más que un retroceso; en la mirada de reconocer, re – asignar y re – orientar los requerimientos del alumnado, así como la labor que el docente ejecuta para cimentar y/o elevar las posibilidades en la construcción del conocimiento. En este re – conocer al docente y sus funciones en la virtualidad, se volvió innegable observar que son similares a las solicitadas en la modalidad presencial; sin embargo, la diferencia radica en el contexto en donde se desenvuelve la interacción educativa y con ello el diseño didáctico, así como la puesta en marcha de las técnicas y estrategias docentes para aportar en la construcción de los aprendizajes utilizando las herramientas específicas de cada modalidad. Esto decreta, que, aunque funciones similares, se requiere el desarrollo de habilidades diferente, acorde a la modalidad educativa en cuestión; habilidades que no se limitan a aspectos tecno – pedagógicos, en cuanto al uso y manejo de las TIC, de la navegación; sino también al uso de estrategias y técnicas docentes para su desempeño en el grupo. En este caso se hace referencia a habilidades cognitivas, así como rasgos de personalidad acorde a la función docente y al trabajo académico mediado por computadora.

La virtualidad ha dado paso a muchos tipos de contextos, incluso educativos (Silva, et al., 2015). El trabajo educativo en la virtualidad se desarrolla en los denominados entornos virtuales de aprendizaje (EVA), los cuales además de conjugar las características generales de la virtualidad: no presencialidad, atemporalidad y asincronía; se han configurado con sus propias características que responden a necesidades educativas, con herramientas y recursos susceptibles de ser apoyo en la construcción del conocimiento a través del intercambio de información, dialogo, interacción, construcción de productos académicos, entre otros. Así, los EVA, desde la óptica de la tecnología, se definen como aquellos ambientes educativos mediados por tecnologías de la información y la comunicación (De la Herrán y Fortunato, 2017).

Sumando, para Bustos y Coll (2010) se deben cumplir ciertos criterios en pro de que un entorno virtual pueda ser designado como educativo: la configuración de recursos tecnológicos utilizados; el uso de aplicaciones y herramientas que permiten la combinación de recursos; la mayor o menor amplitud, así como la riqueza de las interacciones que las tecnologías seleccionadas posibilitan; el carácter sincrónico

o asincrónico de las interacciones y las finalidades y objetivos educativos que se persiguen, así como las concepciones implícitas o explícitas.

El contexto educativo en la virtualidad, desde una mirada socioconstructivista, es un contexto netamente generado por una serie de condiciones planeadas, altamente controladas, en el sentido de configurar el espacio en donde se idea que suceda la interacción educativa; ello dota de una ventaja inminente sobre otros contextos en otras modalidades educativas. El control que permite esta planeación otorga mayor margen de acción, posibilidades e incidencia en la construcción del conocimiento, al guiar con mayor precisión a los participantes /alumnos; es decir, el tipo de acciones educativas y académicas que se proponen son encaminadas con propósitos muy claros.

Otra característica del proceso educativo que sucede en la virtualidad refiere a que ésta ha de entenderse como la transacción que se da entre profesor – estudiantes, y entre los estudiantes en una comunidad, que favorece la construcción del conocimiento a través del proceso de reflexión personal y de cooperación; por ello, es que se plantea que las redes asincrónicas de aprendizaje pueden ser caracterizadas como esencialmente dialógicas. Utiliza como medio principal la comunicación de base textual, asociada a la reflexión y el discurso crítico (Engel, 2008).

La enseñanza, desde la propuesta socioconstructivista, es lo central en el proceso educativo una vez que su función es comprender y explicar cómo aprenden los alumnos, para discernir la forma de impulsar, promover y orientar mediante una acción educativa intencional (Coll, 1993). Por tanto, la interacción educativa busca la actividad constructiva del alumno y se relaciona con la enseñanza en su configuración de guía, ayuda y orientación del profesor (Bustos, 2008). Es decir, es un proceso a través del cual se ejerce la influencia educativa (Coll, 2001b), a través de actividad mediadora (Coll, 2001a). La influencia educativa que ejerce el profesor se lleva a cabo a través de mecanismos variados, complejos, no lineales y problemáticos. Se comprende través de sus dos rasgos definitorios: la diversidad en la naturaleza de las ayudas y la ayuda que se ajusta progresivamente al alumno; presentando como objetivo fundamental el traspaso progresivo de la responsabilidad del aprendizaje al alumno (Bustos, 2011).

La ayuda educativa pone énfasis en la relación entre la construcción de significados y atribución de sentido como responsabilidad del alumno e intencionalidad del profesor, lo cual se concreta en la actividad conjunta y en los mecanismos de influencia educativa (Coll, 1999). Entonces, ha de concebirse, como esa mediación que se ejecuta a través de acciones personales, sociales y educativas que despliega el docente para colaborar en la construcción del conocimiento, el cual erige al alumno y al docente; lo que se denomina aprendizaje colaborativo.

La presencia docente se refiere a los procesos de transformación cognitivo y

social a los que se subyuga el profesional educativo, involucrando lo personal y la docencia (Garrison y Anderson, 2005). Dicha presencia se desarrolla a través de los aspectos que la constituyen: el diseño, desarrollo y organización de las actividades, la facilitación del discurso y la enseñanza directa (Bustos, 2011). Para fines de esta investigación se definió a la presencia docente como la actitud, aptitud, ética, profesionalismo, dedicación e incluso la inversión del tiempo que dedica un docente virtual en la construcción del conocimiento de sus alumnos. Así como en el acercamiento emocional y en la comunicación eficiente que entabla con cada uno de ellos, siguiendo el objetivo de ser su guía para la transmisión y dosificación del conocimiento; en la medida que también le delega gradualmente la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Concibiendo al docente virtual, no como esa figura impuesta, edificada e inamovible que suele ser asignada institucionalmente; sino como aquella que es flexible en su ejercicio tecno – pedagógico; con un rol educativo susceptible de moverse y ser movido. Sí conferido a quien coordina, dirige y propone las acciones que buscan la construcción del conocimiento, pero también transferible a algún, algunos o incluso todos los participantes que conforman el grupo. Esto puede suceder, de acuerdo a la dinámica de cada momento o situación pedagógica, y de acuerdo a la(s) ayuda(s) pedagógicas que se necesiten poner en práctica.

En los entornos virtuales de aprendizaje, con sus características propias; se requiere de una presencia docente distinta a la que se efectúa en la presencialidad. Las TIC en el escenario educativo impusieron nuevos retos a la docencia, pero, sobre todo, una nueva cultura del aprendizaje (Mauri y Onrubia, 2008). En consecuencia, las dimensiones que se consideran para la docencia en la virtualidad son: el docente como asesor – consultor (aspectos administrativos, técnicos y pedagógicos) (Bustos, 2008); como orientador (orientado al fomento de una enseñanza individualizada que potenció las posibilidades tanto personales como académicas del alumno) (Mauri y Onrubia, 2008) y como moderador – facilitador (trabajo centrado en poner énfasis en la detonación y promoción de la interacción, participación y colaboración educativa) (Salmon, 2002).

Diversos autores han caracterizado a la presencia docente como uno de los tres elementos clave en la estructura de la educación en línea (Garrison, Anderson y Archer, 2000, 2001; Garrison y Anderson, 2005; Garrison, 2007; Garrison y Arbaugh, 2007; en Bustos, 2011). Ostentando como principal propósito el orientar las actuaciones de los participantes hacia la construcción de significados y su comprensión (Bustos, 2011).

Entonces repensar el rol y la función del tutor como docente en la virtualidad es clave, pues no es solo el que brinda información; sino el que ejerce la mediación

y se vuelve, junto con el alumno, en constructor del conocimiento para la cimentación de los aprendizajes.

Empero, aunque el socioconstructivismo es la propuesta que mejor ayuda a comprender a los procesos educativos dentro del contexto, esta teoría no puede trasladarse fielmente, debe adaptarse, ya que los entornos virtuales permiten más apertura informativa que un salón de clases presencial, y porque en los entornos virtuales no existe un solo mediador ni constructor del conocimiento; en estos espacios confluyen, en diferentes niveles, varios actores que pueden intercambiar de manera sucesiva roles de mediador y mediado durante el proceso de aprendizaje. La mediación no pierde vigencia en los entornos virtuales como proceso intencionado para inculcar habilidades y valores; sino que ahora hay más protagonistas, además de que las herramientas permiten más intercambio de información y, por lo tanto, más influencia entre alumnos y entre éstos y el docente.

El presente escrito relata una parte de la investigación efectuada para la obtención del grado de doctorado en investigación e innovación educativa; el objetivo es analizar la función del docente virtual a través de la presencia docente en un curso virtual denominado *Bases para el ejercicio educativo en la virtualidad*.

Metodología

El objetivo de la investigación versó en reconocer a la presencia docente en un proceso de educación virtual. La investigación se efectuó en un entorno virtual de enseñanza. La muestra se eligió por conveniencia, sin restricción por género o edad, con nivel educativo profesional como mínimo y con experiencia virtual en educación; con asignación aleatoria para ejecutar el rol de docente o de alumno /participante.

La investigación fue propuesta desde el paradigma cualitativo, en un modelo fenomenológico – hermenéutico; con perspectiva educativa. Enfoque de investigación posicionado en la psicología educativa. Con alcances de tipo descriptivo – interpretativo; para ser efectuada en población académica. El diseño de investigación fue tecno pedagógico.

El instrumento metodológico fue un curso de intervención educativa; cimentado en una secuencia didáctica apoyándose en diseño instruccional, bajo el fundamento narrativo de la multimetodología autobiográfica extendida (MAE) (Esteban-Guitart, 2012). Se planteó en 4 módulos con tres actividades por módulo; cada módulo responde a una de las categorías y cada actividad en relación con cada subcategoría e indicador de la categoría que se delimitó para este estudio. El curso se incorporó a la web, en un espacio virtual definido para procesos educativos y que cumple con los requisitos para ser considerado un entorno virtual de aprendizaje nominado MOODLE.

El procedimiento que se siguió para la obtención de datos fue través de un curso

de intervención que tuvo dos objetivos: 1. Académico, centrado en el desarrollo de habilidades básicas para un ejercicio educativo efectivo en la virtualidad; 2. De investigación, relacionado a la obtención de datos para la investigación que da cuenta este escrito. La organización del curso tuvo lugar a través de 4 grupos, cada grupo con un docente y 10 participantes. La estructura del curso se efectuó en cuatro módulos con tres actividades por modulo, cada módulo se centró en la obtención de producto académico – escrito de reflexión, revisión y organización de información o producción intelectual – a solicitud del docente. Los recursos y herramientas de los que se valió el curso fueron los propios de la virtualidad, así como algunos de los que proveía el entorno virtual de aprendizaje: foro académico, espacio para adjuntar archivos - se denominó espacio de tareas – y chat para la interacción informal. Los materiales fueron lecturas elegidas para detonar la reflexión y para brindar información acerca del ejercicio educativo en la virtualidad. La dinámica del curso se propuso a través de directrices altamente definidas sobre las acciones a realizar por parte de los participantes, incluido el docente como participante; directrices para el docente acerca de lo que tuvo que diseñar como propuesta para los participantes correspondientes de su grupo y una directriz relativamente libre para el docente sobre el diseño de una propuesta académica.

Resultados

La aplicación del curso virtual como instrumento metodológico de la investigación se realizó con 19 participantes; 9 de género masculino y 10 de género femenino. El análisis de los datos obtenidos se realizó utilizando el software Atlas ti de acuerdo con las categorías propuestas: docente virtual, presencia docente, entornos virtuales de enseñanza y zona de desarrollo próximo; obteniendo los resultados que a continuación se mencionan.

En el ejercicio educativo virtual, los entornos virtuales de aprendizaje son los aparentemente más reconocidos, pero desde el aspecto del uso de las TIC; específicamente en lo relacionado con lo tangible, es decir, con el uso y aplicación del hardware, en menor medida con el uso del software, aunque no necesariamente lo que implica elementos, aplicaciones y/o herramientas educativas. Así mismo, este uso y manejo del hardware es lo que se espera y exige como la principal habilidad del docente en la modalidad virtual.

A través del ejercicio educativo en la virtualidad se busca, de manera consciente o inconsciente, el establecimiento de lazos afectivo – emocionales como base para las relaciones interpersonales que sustenten la creación de motivos e intereses grupales en la conformación de grupos académicos, lo cual favorece el desarrollo de corresponsabilidad en cuanto a la construcción de conocimiento. Es decir, los lazos afectivos como sustento para el aprendizaje colaborativo en la actividad conjunta,

donde el docente virtual se encarna como motivador y participante.

Pese a que docentes y participantes reconocen ampliamente que los espacios virtuales donde se desarrolla el ejercicio educativo son denominados entornos virtuales de aprendizaje (EVA), no reconocen, no son conscientes de las características de éstos, lo cual provoca que no los incorporen a su desempeño educativo en pro de un adecuado manejo. Incluso éstos les representan obstáculos a superar.

De las expectativas que se tienen del docente virtual, la función de la modulación de conocimientos e interacciones es la de mayor reconocimiento tanto por parte de los participantes, como de los mismos docentes. Es decir, se continúa en la visión tradicional del docente como tutor virtual, el profesional líder, a cargo del grupo, que tiene la responsabilidad en cuanto al manejo y la dosificación de los conocimientos, así como el encargado de proponer, detonar y promover las interacciones en el grupo. Un ejercicio de enseñanza centralizado en el docente y con un enfoque parcializada sobre las funciones que debe ejecutar.

Se reconocen, como parte fundamental del ejercicio en la docencia virtual, el manejo del conocimiento científico, teórico – práctico y/o metodológico, en cuanto cúmulo para poder ofrecer a los participantes.

En la continuidad de la vertiente tradicional, al docente virtual se le solicita la labor de motivar a los alumnos en la búsqueda del conocimiento.

La presencia docente como ejercicio laboral del docente en el entorno virtual, no es reconocido en tanto su correlación con la detonación de la zona de desarrollo próximo, es decir, la influencia educativa que la presencia docente ejerce en la construcción del conocimiento de los participantes. Sin embargo, la presencia docente si es evidenciada por los docentes en tanto aquel proceso reflexivo, que en un primer momento lo concientiza sobre la labor y las funciones que asume como docente virtual; también lo dirige a la identificación y reconocimiento de aquellos intereses, motivos y/o circunstancias que lo llevaron a este ejercicio profesional y que lo mantienen en él. Así mismo, este proceso reflexivo le permite al docente virtual el ejercicio cognitivo – afectivo para valorar lo que le resulta favorable o no dentro la labor educativa. Y por último, el mismo proceso reflexivo guía al docente a darse cuenta de las habilidades, actitudes y aptitudes obtenidas y/o desarrolladas a lo largo de su formación profesional y que le son efectivas en el ejercicio de la docencia virtual.

La zona de desarrollo próximo, propuesta en esta investigación como un parámetro cualitativo que denota el avance en la construcción del conocimiento, en la complejización del pensamiento del alumno con relación a las ayudas que brinda el docente; no fue un ejercicio educativo reconocido, ni como tecnicismo, ni como ejercicio cognitivo dentro del proceso educativo; esto, tanto por docentes, como por participantes. Es decir, aunque en el proceso de enseñanza – aprendizaje es deseable y en la mayoría de las ocasiones se perciben los avances académicos de

los participantes, los docentes no evidenciaron aquellas acciones que han efectuado, de forma consciente, para llegar a estos resultados y/o aquellas acciones que deban ejecutar para incidir en la mejora de los aprendizajes. Y en el caso de los participantes, así mismo, no se evidenció conocimiento referente a las acciones educativas que el docente ha realizado o no con relación a la construcción de sus aprendizajes.

La zona de desarrollo próximo fue evidenciada, como tradicionalmente se le reconoce, con relación al tiempo que avanza desde que inicia el curso, el proceso, hasta cuando se ven resultados en los aprendizajes de los participantes; sin embargo, esto es una valoración muy simple en cuanto a la temporalidad ya que no se correlaciona con las ayudas que brinda el docente. Ni estas ayudas son consideradas en tanto la calidad, la cantidad y el nivel en que son brindadas (graduación). Aunado, aunque hubo docentes que pudieron referir que hubo avances académicos, no tuvo una forma clara de realizar esa comparación inicial versus final sobre los progresos en la construcción del conocimiento.

Dicho lo anterior y en relación con lo expuesto en párrafos precedentes, la presencia docente se evidencia o no en base a las ayudas educativas que se brindan en pro de la construcción del conocimiento; ayudas educativas que, como se ha explicitado, tienen como característica principal, ser intencionadas, conscientes y claramente planificadas. Entonces, si no es posible reflexionar, identificar y/o manipular dichas ayudas educativas, refiere que no han sido planificadas y no pueden ser ni verificadas, ni corregidas; por tanto, no puede hablarse de una presencia docente evidente.

Discusión y conclusiones

Fue de llamar la atención que la categoría que dio eje a este proyecto de investigación, aunque haya sido nombrada, sea la de menor evocación entre los participantes del estudio puesto que da para la continuidad del análisis en diversas vertientes. ¿Es un tema que no se considera prioritario en la docencia virtual o en el ejercicio educativo en la virtualidad en general? ¿Un tema descuidado siendo tan significativo? ¿El desconocimiento de los docentes sobre la importancia de valorar la gradual construcción del conocimiento? ¿Un tema que se da por hecho en la interacción educativa? ¿La falta de procesos metodológicos para la valoración de este?

Como parte de la investigación se propuso a los docentes un proceso reflexivo acerca de los motivos e intereses que los guiaron a la docencia y en particular al ejercicio en la virtualidad. Resultó sumamente interesante la respuesta obtenida pues en un primer momento accedieron de forma satisfactoria, lo cual dio cuenta de su vocación docente; sin embargo, conforme el proceso reflexivo se fue presentando más dirigido hacia el ejercicio en la virtualidad, las respuestas se tornaron inseguras,

con tendencia azarosa o circunstancial; lo cual da cuenta de la no elección de carrera en la docencia virtual, de la falta de seriedad con la que se toma a la modalidad educativa, de la falta de perfil profesional pues no se cuenta con las habilidades idóneas para un desempeño exitoso en éste contexto y con esto, la falta de identidad del docente virtual. A modo de un resumen parcial en cuanto a la discusión, la presente investigación pretendía dar cuenta de la falta de un perfil profesional del docente virtual, lo cual se encuentra en relación con la definición de las funciones laborales. Sin embargo, esta carencia se encuentra íntimamente relacionada con la falta de identidad del docente virtual. Presentando lógica esta correlación ya que la relativa reciente aparición del tutor virtual y su tropezado ejercicio, en función del progreso de la modalidad educativa en cuestión; ha detenido u obstaculizado la evolución misma del aún mal conceptualizado, tutor virtual. Esto está en un plano evidente, en tanto que existe caracterización para las funciones que ha de desempeñar, pero no así para las características personales y profesionales con las que debe contar el docente que ha de desempeñarse en la virtualidad; no hay plan, programa o guía que dé cuenta de la formación profesional que requiere un docente que ha desempeñarse en la virtualidad, e incluso, en diversas ocasiones, tanto por niveles administrativos, docentes o alumnos mismos, no se concibe al contexto virtual como diferente del presencial.

El proyecto de investigación que se ha descrito en párrafos anteriores ha evidenciado las siguientes conclusiones:

- La modalidad virtual en educación continua siendo concebida desde una mirada limitada en tanto que se le asume como sinónimo de educación con apoyo en TIC. Lo físico, lo material, el hardware como lo esencial para su implementación.
- Continua vigente la percepción acerca de que el ingreso del software y el hardware al ámbito educativo constituyen por sí mismos a la modalidad educativa en la virtualidad; que garantizan el acceso a la información, la construcción de conocimiento y la consolidación de aprendizajes. Lo tecnológico por encima de lo pedagógico
- Las características de la virtualidad, aquellas que también configuran a los entornos virtuales de aprendizaje, son considerados obstáculos a superar en el trabajo virtual.
- Los co – protagonistas educativos, tales como la comunidad y el contexto escolar, es decir, lo extraacadémico (la institución, lo administrativo), no desaparece en la virtualidad; pero quedan fuera de foco, pues, aunque significativo, deja de estar en primer plano. Esta modalidad educativa se centra en la interacción entre el docente y el/los participantes.
- En el ejercicio educativo en la virtualidad se habla de interacciones, pero no se tiene claro qué tipo de interacciones son las efectivas para garantizar los

aprendizajes en los participantes.

- La configuración del docente virtual como uno de los protagonistas en el hecho educativo es revestido de importancia por su trabajo en la construcción del conocimiento de los participantes, pero también por las características en sí de la virtualidad. Para el docente virtual, mediar la construcción del conocimiento, favorecer la consolidación de aprendizajes, incidir/co-participar en la formación académica, así como en la vida de otro ser humano; son funciones que se esperan de él. Sin embargo, los contextos en tanto sus características son diferentes en la virtualidad, lo cual exige que las interacciones, sean distintas; por ello, se le ha exigido el desarrollo de nuevas habilidades: **técnicas, didácticas diferentes, nuevas o adaptadas; el diseño de tareas adecuadas a los contextos y con esto; métodos, procedimientos e incluso actitudes y aptitudes innovadoras.**
- El rol del docente virtual ha estado altamente influenciado por la perspectiva de los objetivos de la modalidad y que no siempre están en concordancia con lo pedagógico. El docente virtual surgió para atender la necesidad de un guía, pero no un educador, en este sentido se le solicitó un relativo acercamiento con el educando, sobre todo para el ahorro de recursos y la eficiencia del tiempo. Aunado, el **énfasis** de esta modalidad educativa en la responsabilidad y autonomía de los aprendizajes por parte del alumno arraigó la configuración del tutor virtual en aquel profesional de presencia no indispensable, de guía ocasional o discontinua e incluso, de poco o nulo acercamiento personal y emocional con los participantes.
- El tutor virtual hace referencia a un guía ocasional, un acompañante fluctuante y de poca dedicación y/o vocación para la formación de otro ser humano. El docente hace alusión al acompañamiento continuo, preciso, interesado y comprometido con constituir al otro. En educación el requerimiento es el de un docente y en modalidad virtual en educación se requiere de un docente virtual.
- Es necesario replantear el concepto de tutor virtual versus docente virtual, en relación con las funciones que desempeña y de acuerdo con el contexto dentro del proceso educativo.
- Es imprescindible la creación de un perfil profesional para el docente virtual, pues la definición de éste debe llegar desde la conformación de su identidad profesional.
- La identidad del docente virtual va de la mano con la creación del perfil profesional del docente virtual; ya que, no solo refiere a la toma de decisiones sobre en qué contexto o modalidad educativa ejercer la docencia; sino que, alude a todo un proceso reflexivo que guie en la concientización de las características del contexto en el cual se laborará, así como de las herramientas, recursos y materiales de los cuales se puede disponer para la planificación de la labor. Esto fructificará

en el interés, adquisición y desarrollo de habilidades propias para dicho ejercicio educativo. Es decir, de acuerdo con las exigencias de la modalidad educativa virtual, es imperante la promoción de un profesional a modo.

- La presencia docente como vector en la construcción de conocimiento es confundido por el término, o se desconoce; pues se asocia a la presencialidad, es decir, presencia docente es pensada como ese hecho físico, un acompañamiento permanente o periódico, pero bajo condiciones asociadas con lo cíclico. Encuadrar a la presencia docente como eje fundamental en la educación virtual brindará la conciencia a los docentes acerca del control en su ejercicio docente, control relacionado en el diseño, planeación y dosificación de estrategias pedagógicas, docentes y didácticas; así como del acompañamiento afectivo – emocional que deben brindar al alumno. Esto, reeditarán en una construcción del conocimiento más acompañada, más colaborativa, orgánica e incluso armónica, posiblemente con mayor eficacia y eficiencia.
- Presencia docente es un término conocido y manejado por los socioconstructivistas en educación; sin embargo, requiere de mayor difusión para lograr mayor comprensión de las funciones del docente en general y del docente virtual en particular. Esto favorecerá la comprensión sobre la incidencia psicológica, pedagógica y emocional que brinda el rol docente en la virtualidad.
- La zona de desarrollo próximo (ZDP) es una propuesta teórica muy mencionada en el campo educativo, pero altamente desconocida en su aplicación práctica. Se ha intentado aplicar en el aula, pero no existe una metodología de trabajo. La investigación y propuesta de una metodología de trabajo para detonar la ZDP, guiaría de forma certera a los docentes e incluso a los alumnos, acerca de las actitudes, conductas, estrategias didácticas y acciones pedagógicas efectivas, y no efectivas, en la construcción del conocimiento y en la consolidación de los aprendizajes.
- Trabajar sobre la zona de desarrollo próximo sin una metodología que guíe ha sido difícil. Es complicado comprender qué es y cómo detonar la zona de desarrollo próximo a nivel presencial; pero, intentar aplicarlo a nivel virtual resulta un tema todavía más complejo debido a las características propias de la virtualidad; por ello se necesita mayor conocimiento y precisión sobre sus componentes.
- La investigación de las características del docente virtual en correlación con las características de los entornos virtuales de aprendizaje guiará en la comprensión de aquellas acciones a desempeñar por parte del docente virtual para detonar la zona de desarrollo próximo en los participantes.

Notas

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Estudiante de doctorado en el programa de doctorado en investigación e innovación educativa de la facultad de Filosofía y Letras.

² Benemérita Universidad autónoma de Puebla. México. Docente investigador, tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Coordinadora del doctorado en investigación e innovación educativa de la Facultad de Filosofía y Letras en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

³ El presente trabajo de investigación es producto de una tesis para obtener el grado académico de Doctor en el programa de Doctorado en investigación e innovación educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Referencias

Bustos A. (2011). Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asincrónica escrita. Tesis doctoral presentada al departamento de psicología evolutiva y la Educación de la Facultad de Psicología UB. España.

Bustos A. & Coll C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. RMIE, enero-marzo 2010, Vol. 15, Núm. 44, PP. 163-184.

Coll C. (1993) Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir? En J. Beltrán, V. Bernejo, M.D. Prieto & D. Vence (Comps). Intervención psicopedagógica (pp. 230 – 247). Madrid: Piramide.

Coll C. (1999). La concepción Constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.). Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria (pp. 16 – 45). Barcelona: ICE Horsori.

Coll C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps). Desarrollo Psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación (pp. 157 – 188). Madrid: Alianza.

Coll C. (2001b). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps). Desarrollo Psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación (pp. 387 – 413). Madrid: Alianza.

De la Herrán, A. y Fortunato, I. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Maringá, vol. 39, núm. 3, p.p. 311-317, July-Sept., 2017. ISSN printed: 2178-5198], ISSN on-line: 2178-5201 Doi: 10.4025/actascieduc.v39i3.33008

Engel A. (2008). Construcción del conocimiento en entornos virtuales de Enseñanza – Aprendizaje. Tesis doctoral presentada al departamento de Psicología Educativa y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Programa de doctorado interdepartamental. Cultura, educación y sistemas semióticos. Facultad de Psicología. Barcelona: España.

Esteban-Guitart M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una

estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada* 2012, Vol. 17 n° 2, pp. 51-64.

Garrison D. & Anderson T. (2005). *El e – learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Lezcano, L. (2016). “La evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales desde la perspectiva del estudiante”. *Memorias de la Décima Quinta Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática*. Argentina: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. *Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes*. Creative Commons ICT-UNPA-157-2017 ISSN: 1852-4516.

Mauri T. & Onrubia J. (2008). El profesor en entornos virtuales: perfil, condiciones y competencias. en C. Coll & C. Monereo (Eds.). *Psicología de la Educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 132 – 152). Madrid: Morata.

Morales S. (2014). Perfeccionamiento docente virtual. Una experiencia con tutores/as. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVI, núm. 143, 2014. IISUE-UNAM

Onrubia J. (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/ aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología* No. 58, 83 – 103. Facultad de Psicología: Universidad de Barcelona.

Onrubia J. (1999). *Enseñar, crear zonas de desarrollo e intervenir en ellas. En el constructivismo en el aula*. Editorial Grao. Barcelona: España.

Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F., y Santracreu, O. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Ecuador: Pydlos.

Salmon G. (2002). *E – moderating. The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.

Sánchez, L. y Alvarenga, S. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en Marcha*. vol. 28, núm. 1, Enero-Marzo, pp. 121-129.

Serrano J. y Pons R. (2011). El constructivismo hoy. *Revista electrónica de investigación educativa* Vol. 13, No. 1, 2011.

Silva, J., Fernández, E. y Astudillo, A. (2015). Un modelo para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje centrados en las E-actividades. *Nuevas Ideas en Informática Educativa* TISE 2015, p. 650 – 655.

Torres de Clunie, G. (Coord) (2014). *Memoria de las V Jornadas Internacionales de Campus Virtuales*. Universidad Tecnológica de Panamá. Red Universitaria de Campus Virtuales. ISBN: 978-84-617-2445-1

UNESCO (1993). *La educación a distancia y la función tutorial*. Oficina Subregional de Educación de la Unesco para Centroamérica y Panamá (Unesco – San José). San José Costa Rica.

Vigotski, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Análisis de asociación entre trayectorias académicas y factores al ingreso de estudiantes de medicina

Association Between Academic Stories and Admission Factors in Medical Students

Mariano Olivero¹

Marcela Susana Lucchese²

Silvina Mariel Trucchia³

María De Lourdes Novella⁴

Resumen

La cobertura universitaria no se distribuye homogéneamente entre jurisdicciones ni entre grupos socioeconómicos. Asimismo, una proporción importante de los estudiantes no se gradúan o demoran más años de los previstos. El análisis de los factores que determinan las trayectorias académicas requiere un abordaje cuantitativo, como diagnóstico inicial de la situación, para avanzar hacia modelos mixtos que lleven a una comprensión profunda de los procesos involucrados. El objetivo de este trabajo se orienta a describir la trayectoria de alumnos de medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba y analizar su asociación con diferentes condiciones al ingreso. Emplea un estudio transversal, retrospectivo, descriptivo a partir de datos de 679 ingresantes en el año 2013. Se aplicaron categorías para las diferentes variables registradas: sexo, procedencia, edad, resultado en el examen de ingreso, promedio general de la carrera y grado de avance en la misma. De 615 alumnos activos, 21,95% presentó ATE, 45,04% AI y 33,01% se encontraban en At. Cerca del 40% presentó una situación de "Afectación de la trayectoria", asociada con sexo femenino (OR: 0,56 IC 95%: 0,40-0,78), edad mayor a 20 años (OR: 2,16 IC 95%: 1,54-3,02) y resultado en el ingreso "M" (OR: 2,09 IC 95%: 1,27-3,44) y "S" (OR: 4,10 IC 95%: 2,46-6,83); no así con procedencia. Como resultado se observó elevada retención y bajo porcentaje de abandono. Sin embargo, este estudio también evidenció porcentajes preocupantes de atraso y de trayectorias con avance irregular. El desempeño en el examen de ingreso es un factor protector de situaciones de afectación de la trayectoria.

Palabras clave: abandono; atraso; Medicina; admisión; trayectoria

Summary

University academic coverage is not evenly distributed between jurisdictions or socioeconomic groups. Moreover, a significant proportion of admitted students do not graduate or take longer than expected. Mixed models of analysis of academic trajectories, that enable a thorough understanding of the processes involved, require a quantitative approach for the initial diagnosis of the situation. This research work aimed at describing the trajectory of students admitted to Medical School at Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba, and to analyze their association with different entry conditions. A cross-sectional, retrospective, descriptive study was carried out and categories were applied for the different variables registered: gender, origin, age, result in admission exam, overall average and rate of career progress. The results show that 64 cases of dropout were recorded. 21.95% of 615 active students were ATE, 45.04% AI and 33.01% were in At. Almost 40% showed a “trajectory impairment”, i.e. a situation that affects their academic performance (lag or dropout). A statistically significant association was found between Affectation of the Academic Trajectory and the female gender (OR: 0.56 95% CI: 0.40-0.78), age over 20 years (OR: 2.16 95% CI: 1, 54-3.02) and result on admission “M” (OR: 2.09 95% CI: 1.27-3.44) and “S” (OR: 4.10 95% CI: 2.46 -6.83). No significant association with provenance was found. High retention and a low dropout rate were observed. However, this study revealed alarming percentages of lag and trajectories with irregular progress. The study also showed that performance in the admission exam is a protective factor from trajectory impairment situations.

Keywords: Dropout; Delay; Medical Education; Admission; Trajectories

Fecha de Recepción: 03/03/2021
Primera Evaluación: 09/09/2021
Segunda Evaluación: 10/09/2021
Fecha de Aceptación: 21/10/2021

Introducción

Argentina se ha caracterizado históricamente por altas tasas de escolarización en educación superior y las mismas muestran una tendencia al incremento. Según datos de estimaciones poblacionales del INDEC, publicados en el anuario 2015 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), para el sistema de educación superior argentino la tasa de escolarización de jóvenes entre 18 y 24 años, fue de 19,3% (SPU, 2017).

Sin embargo, la cobertura no se distribuye de manera homogénea entre jurisdicciones ni entre grupos socioeconómicos. Por otra parte, una proporción importante de quienes ingresan a la universidad no se gradúan, y quienes lo hacen demoran más años que los previstos en el plan de estudios (González Fiegehen, 2006).

Esta realidad, que no es exclusiva de Argentina, sino una problemática estructural de la educación superior en el mundo como producto de la masificación del nivel, debería constituirse en el eje central de las agendas de la política educativa, puesto que estos fenómenos perjudican especialmente a las franjas sociales en desventaja, desfavorecidas en la distribución del capital económico y cultural (Tinto, 1989; Parrino, 2015; García de Fanelli, 2015). Uno de los compromisos de las instituciones de educación superior es abordar el estudio de las causas por las cuales los estudiantes deciden abandonar sus estudios, y como parte de este proceso formular políticas y mecanismos que permitan la permanencia de los mismos dentro del sistema de educación superior o de la institución universitaria (Gonzales Fiegehen, 2006; Donoso y Schiefelbein, 2007)

Las líneas de análisis que intentan explicar el fenómeno del abandono universitario pueden agruparse en dos grandes ejes, por un lado las que abordan las condiciones institucionales que posibilitarían, mediante una adecuada organización académica y pedagógica, el acompañamiento de los trayectos formativos de los estudiantes (García de Fanelli, 2015) y por otra las que se centran en lograr mejores procesos de observación y comprensión de sus comportamientos académicos, tales como rendimiento, repetición, atraso, abandono y eficacia, fenómenos íntimamente relacionados y que, en consecuencia, estructuran uno de los aspectos de la problemática: la trayectoria académica (García Robelo y Barrón Tirado, 2011).

Dentro del estudio de las trayectorias, dos de los temas prioritarios tanto en la investigación educativa como en los espacios de toma de decisiones institucionales, son la repitencia y la deserción, que forman parte del fracaso escolar. Son eventos complejos y multifactoriales que impactan no solo en el funcionamiento y desempeño de los establecimientos educativos, sino también a nivel individual y social, pues alejan a los individuos del derecho a recibir una educación de calidad y generan una pérdida de oportunidades de alcanzar mejores niveles de. Identificar sus efectos

en el micro y el macro contexto es una tarea que permitirá reconocer las diferentes consecuencias del abandono, para realizar el mejor tratamiento posible a dicha problemática (Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA, 2013).

Los estudios que intentan explicar los factores que determinan e influyen sobre las trayectorias académicas, se beneficiarían de un enfoque cuantitativo de abordaje, que permita hacer un diagnóstico inicial de la situación, para avanzar hacia modelos mixtos que lleven a una comprensión profunda de los procesos que intervienen en el problema.

Existen diferentes conceptos aplicables al abandono y varios autores intentaron definirlo, de manera de tener la mejor aproximación correcta a un fenómeno que es complejo. En este sentido, Alfa-GUIA, un proyecto que integra numerosas instituciones universitarias de diferentes países y tiene como fin estudiar las causas del abandono universitario, lo define como: “El cese de la relación entre el estudiante y el programa formativo conducente a la obtención de un título de educación superior, antes de alcanzar la titulación. Un evento de carácter complejo, multidimensional y sistémico, que puede ser entendido como causa o efecto, fracaso o reorientación de un proceso formativo, elección o respuesta obligada, o como indicador de la calidad del sistema educativo” (Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA, 2013:6).

Por otra parte, la repitencia se refleja en el rezago escolar, que se considera como el atraso en la inscripción a las asignaturas que, según la secuencia del plan de estudios, deberían cursar los alumnos en un momento determinado, de acuerdo con la cohorte generacional a la cual pertenecen, o al egreso de la misma (Legorreta Carranza, 2001; Velázquez Narváez y Gonzales Medina, 2017). Éstos no son conceptos unívocos, puesto que un repitente puede recuperarse al tomar mayor carga académica; por otra parte, un buen estudiante puede, por razones personales extraacadémicas, tener menor carga y atrasarse (IESALC, 2007).

El Área de Admisión a la carrera de medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCM, UNC) comenzó, en el año 2000 un proceso de mejoramiento de su sistema de ingreso, que incluyó la caracterización de los estudiantes, la revisión de los programas y objetivos de enseñanza y evaluación y, fundamentalmente, un examen que cumpla estándares de construcción que aseguren la confiabilidad y validez. En el año 2005 se estableció un ingreso regulado, en concordancia con la capacidad formativa de la facultad, de 550 ingresantes según un orden de mérito basado en los resultados en el examen, número que fue ampliado a 630 en el año 2013. En virtud de estos cambios, el Área de Admisión permanentemente revisa y analiza el impacto de las decisiones políticas y académicas sobre el ingreso y las implicancias sobre el desempeño en la carrera.

De acuerdo a la modificación al sistema de ingreso, que amplió el número de ingresantes a 630 y conscientes que toda decisión tiene un impacto, este estudio

tiene como objetivo la descripción de la trayectoria de los alumnos de la cohorte 2013 de la carrera de medicina de la FCM, UNC y el análisis de la asociación de las diferentes condiciones al ingreso con tales trayectorias.

Metodología

Se realizó un estudio de corte transversal, retrospectivo y descriptivo.

La población objeto estuvo constituida por el total de estudiantes de la cohorte 2013, que ingresaron a la carrera de medicina de la FCM, UNC, dado que trabajar con el conjunto de los estudiantes que se inscribe a una carrera universitaria en un año determinado, tiene la ventaja de permitir el seguimiento de una muestra de individuos que se encuentran en las mismas condiciones iniciales y que enfrentan las mismas circunstancias académicas, sociales y otras (Odetti et al, 2010). Asimismo, se eligió dicha cohorte porque según el plan de estudios y al momento del análisis, los individuos deberían haber completado el 50% de la carrera.

Para cada alumno se registró el sexo, la procedencia, la edad al ingreso, el resultado en el examen de ingreso expresado como el total de respuestas correctas, el promedio general de la carrera y el índice de avance en la misma.

El resultado en el examen de ingreso se obtuvo a partir de las bases de datos del Área de Admisión. Para el resto de las variables se utilizó la información aportada por el sistema de información universitaria Guaraní (SIU-Guaraní), el sistema de gestión de alumnos que registra y administra todas las actividades académicas de la UNC, desde que los alumnos ingresan como aspirantes hasta que obtienen el diploma.

Para la variable “resultado en el examen de ingreso” se aplicó una categorización según el análisis del rendimiento histórico de los ingresantes, desde el 2007 al 2015. Se generaron 3 categorías según los cuartiles de dicho resultado: por encima del percentil 75, rendimiento “Alto” (A), por debajo del percentil 25 aquellos con rendimiento “Suficiente para Ingresar” (S) y rendimiento “Medio” (M), entre ambos percentiles descritos, tal como detalla el análisis histórico del rendimiento en este examen (Olivero et al, 2017).

En cuanto a la edad, al tomar como referencia el Informe 2015 del anuario de la SPU acerca de la edad de ingreso en las universidades argentinas, se incluyen dos categorías para la misma, según el alumno tenga hasta 19 años o más de 20.

Si el alumno no había tenido ninguna actuación académica hasta dos años antes del estudio se consideró como un caso de “Abandono”, entendiéndose por actuación académica a toda actividad dentro de la institución tendiente a la finalización de la carrera.

Para los alumnos que se encontraban activos al momento del estudio, se consideraron 3 categorías de grado de avance en la carrera, según el avance teórico

esperado para la cohorte. Dichas categorías fueron: “Avance Teórico Esperado” (ATE - el alumno aprueba las asignaturas que cursa durante el ciclo lectivo correspondiente según el año de ingreso), Avance Irregular (AI - para el año de ingreso, el alumno no certifica la aprobación de las asignaturas del ciclo lectivo anterior al ATE), Atraso (At - para el año de ingreso, el alumno no certifica la aprobación de las asignaturas de dos ciclos lectivos anteriores al ATE) (Trucchia, 2013).

En función de las categorías “Atraso” y “Abandono” como dos situaciones de afectación de la trayectoria académica, se generó una variable combinada “Afectación de Trayectoria Académica” (ATA) a partir de las frecuencias de estas dos, que fue utilizada como variable dependiente para los análisis de regresión.

En primera instancia, se realizó un análisis descriptivo de todas las variables según su escala de medición: proporciones de ocurrencia para variables cualitativas y medidas de tendencia central y de variabilidad para las continuas. Se establecieron diferencias entre grupos con respecto al sexo, edad y procedencia. Se calculó la asociación de los factores de riesgo con las variables dependientes al utilizar datos categorizados para calcular el Odds Ratio, como razón de probabilidades, con un índice de confianza del 95%.

Consideraciones Éticas

Los datos fueron extraídos de la ficha personal que el alumno completa al inscribirse a la carrera y reviste carácter de declaración jurada. Puesto que el inscripto tiene la oportunidad de manifestar su voluntad para que los mismos no sean utilizados con fines estadísticos, en los casos en los que no hubo expresa renuncia, se asumió acuerdo. En tanto que el desacuerdo no implicó penalización de ningún tipo. Todos los datos fueron tratados manteniendo el resguardo ético, la confidencialidad, la privacidad, el anonimato y la imposibilidad de identificación.

Resultados

El total de alumnos que ingresaron a la carrera en el año 2013 fue de 679, de los cuales 237 (34,9%) fueron hombres y 442 (65,1%) mujeres. En relación a la edad, la media fue de $19,45 \pm 1,69$ años, mientras que la mediana fue de 19 años. El 53% de los ingresantes fue de la provincia de Córdoba, de ese porcentaje el 21,4% fue de la Capital y el 31,6% del interior de la provincia. El 45% de los estudiantes provino de otras provincias y una cifra algo menor al 2% de otros países.

Los resultados arrojaron que la media de respuestas correctas en el examen de ingreso fue de $50,35 \pm 6,57$ con una mediana de 49 respuestas correctas. Respecto a las categorías de desempeño al ingreso hubo un 17,23% de alumnos con un rendimiento A, mientras que 35,20% tuvieron un rendimiento S y el 47,57% se ubicó

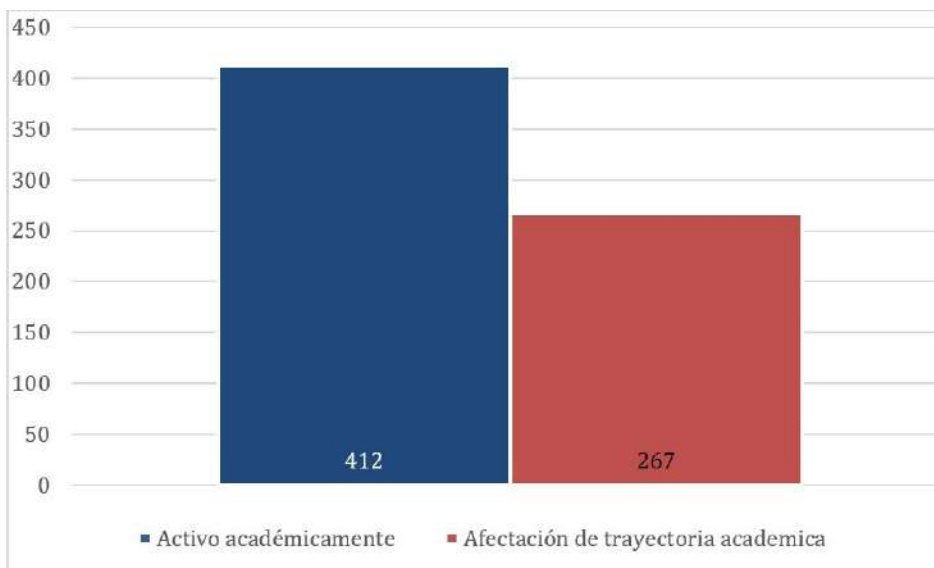
en la categoría de rendimiento M.

Para la variable “grado de avance” se recabaron datos de 615 alumnos activos y se consideró a los restantes 64 alumnos como casos de Abandono.

La frecuencia de las categorías descriptas para el avance en la carrera, fue 21,95% (135) para ATE, el 45,04% (277) para AI, en tanto que el 33,01% (203) se encontraba, al momento del estudio, en la categoría At.

Para la variable combinada ATA se obtiene que cerca del 40% (FA=267) de los alumnos está en una situación de riesgo para su trayectoria académica (Atraso o Abandono). El resto de los alumnos se encontraba activo académicamente al momento del estudio (Figura 1).

Figura 1 Distribución de casos según actividad académica de los ingresantes a la carrera de medicina del año 2013



Al analizar la relación entre las variables individuales, sexo, edad y procedencia, con las situaciones de “afectación de la trayectoria académica” (Tabla 1) se encontró asociación estadísticamente significativa entre el sexo femenino (OR: 0,56 IC 95%: 0,40-0,78), la edad mayor a 20 años (OR: 2,16 IC 95%: 1,54-3,02) y las categorías según resultado en el examen de ingreso “M” (OR: 2,09 IC 95%: 1,27-3,44) y “S” (OR: 4,10 IC 95%: 2,46-6,83).

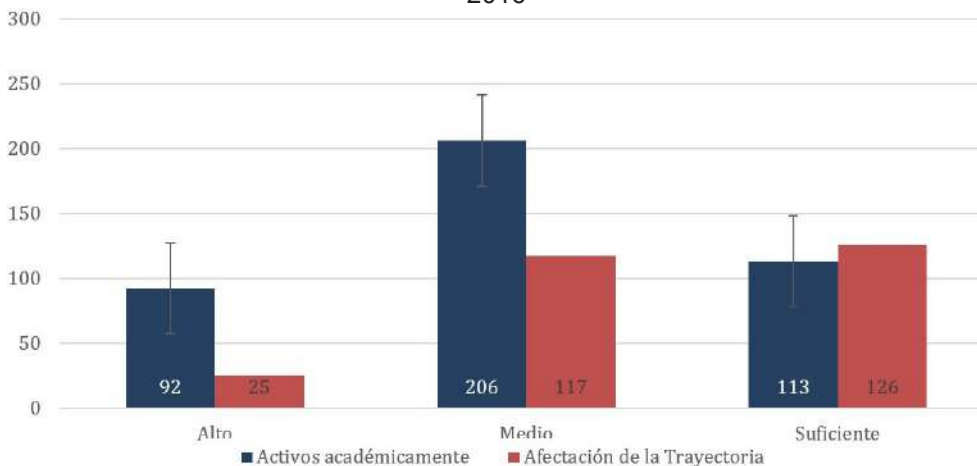
Tabla 1. Razón de probabilidades de atraso-abandono con sexo, edad al ingreso, procedencia y total de respuestas correctas

Parámetros	Estimación	E.E.	O.R.	LI (95%)	LS (95%)	p-valor
Sexo (Mujer)	-0,59	0,18	0,55	0,39	0,78	<0,0001*
Edad al ingreso mayor a 19 años	0,79	0,18	2,20	1,56	3,11	<0,0001*
Procedencia (Extranjero)	0,57	0,64	1,77	0,50	6,18	0,37
Procedencia (otras provincias)	-0,19	0,17	0,83	0,60	1,16	0,28
Rendimiento en el examen de ingreso	-0,09	0,01	0,91	0,89	0,94	<0,0001*

*: Valor significativo

La distribución de casos de atraso-abandono según categoría de resultado al ingreso se presenta en la Figura 2. Al estudiar la razón de ocurrencia de “ATA” según las mismas, se observó que la posibilidad de presentar un caso de afectación de la trayectoria fue hasta 4 veces mayor para quienes tuvieron un rendimiento S (OR 4,10 IC95% 2,47-6,81 $p < 0,0001$) respecto a aquellos de rendimiento A y hasta 2 (OR 1,96 IC95% 1,40-2,76) en comparación con los de rendimiento M.

Figura 2 Distribución de casos de actividad académica según categoría de rendimiento al ingreso de los ingresantes a la carrera de medicina del año 2013 en 2016



Discusión

Las trayectorias académicas que cada alumno desenvuelve son diversas y complejas y se ven afectadas por numerosos factores, muchas veces relacionados entre sí (Trucchia, 2013). En estudios previos del grupo se analizaron los determinantes relacionados con el bienestar psicosocial de los estudiantes (Chaín Revuelta et al, 2003), y en la actualidad se analizan aquellos relacionados con el impacto de las decisiones institucionales, desde el punto de vista académico.

Es mucho lo que se ignora de los procesos de reprobación, rendimiento, atraso y abandono, en suma, de las trayectorias académicas. En otras palabras, es difícil precisar con seguridad qué estudiantes, cómo y por qué desarrollan unas u otras trayectorias. Los intentos por lograr acercamientos más certeros a la explicación de estos fenómenos, exigen como primera tarea la cuantificación de su magnitud y la determinación de los patrones que se asocian a ellos. Tal determinación no es trivial, pues existe un grado de dificultad en cuantificarlos con relativa precisión, si se es atento a los movimientos de los estudiantes en su trayecto escolar (Olivero et al, 2018).

En este estudio se observó alto porcentaje de atraso y bajo porcentaje de abandono, en comparación con otras carreras de la UNC (UNC, 2018). García de Fanelli expresa que, en términos institucionales, los sistemas de admisión con ingreso regulado presentan mayor retención de los estudiantes durante la carrera (García de Fanelli, 2015). Este tema es abordado por Maccagno (2004), que expresa que “cuando el ingreso no era regulado, la tasa de abandono en la carrera de medicina se

situaba en torno al 35% y la duración promedio, en torno a los 8,4 años” (Maccagno, 2004). Resultados similares fueron reportados en un metanálisis de la literatura científica por O’neil et al. (2011 a), en el que la deserción en las escuelas de medicina estadounidenses se ubicó cerca del 11%.

Como se indicó anteriormente, en este trabajo se observó una considerable cantidad de alumnos en atraso, a la vez que se identificó un grupo intermedio de alumnos que se encontraba con un avance interrumpido o impedido, que representa un 45%, de la población estudiada. Esto no significa que estén atrasados, pero sí que al avanzar en la carrera podrían presentar dificultades para completar la misma en el tiempo teórico esperado de 6 años. Según el informe Macagno (2004) aún diez años después del ingreso, para el total de ingresantes de la cohorte 1994, permanece un 24% sin graduarse.

Al analizar los factores demográficos de la población en estudio, se encontró que varones y mujeres no mostraron diferencias significativas en términos de rendimiento en el examen de ingreso. No obstante, se observó que las mujeres presentan menos probabilidades de sufrir situaciones que afecten su trayectoria académica, en consonancia con resultados de la Universidad Nacional de La Plata, donde los hombres presentaron un riesgo mayor de abandonar sus estudios (Giovagnoli, 2002). Resultados similares fueron reportados por García de Fanelli (2014), quien se expresa que el sexo femenino es un factor protector del abandono. Otros estudios que analizan más ampliamente las diferencias de sexo entre hombres y mujeres, sitúan a las mujeres como aquellas con menor riesgo de abandonar (Theunissen et al, 2015).

A su vez, se observó que, a mayor edad al ingreso, el alumno tenía menor grado avance y más probabilidades de presentar una trayectoria académica afectada. De manera similar, un estudio de Gran Bretaña, incluido en el metanálisis de O’neil et al (2011 b) identifica a la edad mayor a 21 años como un factor de riesgo para el abandono. El mismo autor en un estudio de la población de estudiantes de medicina de la University of Southern Denmark, identifica a la edad como un factor de riesgo de efecto pequeño pero significativo estadísticamente, con un OR de 1,08 (IC95%: 1,02–1,13), lo que representa que por cada año de edad el riesgo de abandonar aumenta un 8%.

Si bien existen estudios que refieren que la procedencia distinta de la ciudad donde cursan sus estudios, es un factor que pone en peligro la continuidad de los mismos (Grainger et al, 2017), en el presente trabajo, no se encontró una relación significativa de dicho factor con situaciones de atraso o abandono.

Conclusiones

Los resultados del presente trabajo permiten observar una elevada retención en la

carrera y un bajo porcentaje de abandono. Sin embargo, el análisis de las trayectorias que desenvuelven los alumnos puso en evidencia porcentajes preocupantes de atraso y de trayectorias con avance irregular. El estudio de los factores asociados a estos aspectos mostró que el desempeño en el examen de ingreso y el promedio que alcanzan los alumnos son factores que protegen de tales situaciones de afectación de la trayectoria.

Es conveniente destacar que el sistema de admisión a la carrera de medicina de esta facultad atravesó sucesivos cambios con diferentes propósitos. Por un lado, aquellos que respondían a la necesidad de mejorar la capacidad predictiva del instrumento utilizado. Por otro, aquellos en sintonía con por las reformas educacionales instauradas en el país.

En este sentido, recientemente la FCM realizó reformas en su sistema de admisión con el fin de adecuarse a la efectiva implementación de la Ley de Educación Superior, que suponen la inclusión del Ciclo de Orientación y Nivelación al Estudio Universitario en Medicina (CONEUM) al plan de estudios de la carrera de medicina. Tal medida conlleva modificaciones de las condiciones de ingreso, y en vista que las decisiones institucionales impactan en el desempeño y las trayectorias académicas de los alumnos, este cambio amerita una exhaustiva indagación de sus efectos.

Es necesario profundizar el análisis incluyendo las características del plan de estudio y los determinantes personales del rendimiento, a través un trabajo sostenido en el tiempo con el fin de identificar prematuramente a aquellos alumnos que tienen o tendrán dificultades para alcanzar efectivamente la titulación, remediar prontamente estos efectos y disminuir el impacto, tanto personal como institucional.

Notas

¹ Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Médico, Ex- Ayudante Alumno Rentado “A” del Departamento de Admisión de la Universidad Nacional de Córdoba, Becario del Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional.

² Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Prof. Adjunta, Asesora Pedagógica, Área de Admisión, Facultad de Ciencias Médicas UNC. Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, Esp y Mgter en Didáctica, Dra. en Ciencias de la Salud.

³ Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Prof. Titular Cátedra de Medicina Antropológica Facultad de Ciencias Médicas UNC. Lic. en Psicología. Dra. en Ciencias de la Salud. Prof. Universitaria en Medicina, Plan Básico de Formación Docente FCM. UNC.

⁴ Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Prof. Titular Área de Admisión, Facultad de Ciencias Médicas UNC. Bioquímica, Farmacéutica, Dra. en Ciencias Químicas, Prof. Universitaria en Medicina, Plan Básico de Formación Docente FCM. UNC

Referencias bibliográficas

Chain Revuelta, R., Cruz Ramírez, N., Martínez Morales, M., Jácome Ávila, N. (2003). Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 1-17.

Dirección Nacional de Políticas Universitarias (2017), *Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario-estadistico-datos-2017_final.pdf.

Donoso, S., Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 7-27.

García de Fanelli, A.M. (2014) Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38.

García de Fanelli, A.M. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 43(24), 17-31.

García Robelo, O., Barrón Tirado, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 33(131), 94-113.

Giovagnoli, P.I. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. *Documentos de trabajo de la UNLP*. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3436>.

González Fiegehen, L. E. (2006) *Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo, Repitencia y deserción universitaria en América Latina (Segunda Parte: Estudios Nacionales)*, (1a ed.). Santiago de Chile: Colección Gestión Universitaria.

Grainger, B., Yelder, J., Reid, P., Bagg, W. (2017). Predictors of medical student remediation and their underlying causes: early lessons from a curriculum change in the University of Auckland Medical Programme. *New Zealand Medical Journal*, 130(1460), 67-79.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2007). *Informe sobre la educación superior en América Latina y El Caribe. 2000-2005: La metamorfosis en la educación superior*. Caracas, Venezuela: Editorial de la IESALC. Disponible en https://www.oei.es/historico/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf.

Legorreta Carranza, Y. (2001) Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación. En: Chaín Revuelta, R., autor. *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*, México: ANUIES.

Maccagno, A. (2004) *Impacto del ingreso restringido de la carrera de medicina en la demanda futura de salud en la provincia de Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2004. P 21-39. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Libro%20Desercio%C3%B3n%20PEU-SAA-UNC.pdf>

O'Neill, L.D., Hartvigen, J., Wallstedt, B., Korsholm, L., Eika, B. (2011 a). Medical school dropout--testing at admission versus selection by highest grades as predictors. *Medical*

Education, 45(11), 1111-1120.

O'Neill, L.D., Wallstedt, B., Eika, B., Hartvigsen, J. (2011 b). Factors associated with dropout in medical education: a literature review. *Medical Education*, 45(5), 440-454.

Odetti, H.S., Falicoff, C.B., Ortolani, A.E., Kranewitter, M.C. (2010). Búsqueda de indicadores que permiten analizar la permanencia en el primer año de las carreras de bioquímica y licenciatura en biotecnología de la Universidad Nacional del Litoral. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnologías*, 2(1), 13-29.

Olivero, M., Lucchese, M.S., Piccone, A.S., Fernández, A.R., Bollati, M.A., Novella, M.L. (2018). *Asociación entre rendimiento en el ingreso y atraso/abandono en la carrera de medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba*. En: XVIII Congreso Argentino de Educación Médica, Mendoza.

Olivero, M., Piccone, A.S., Linares, S., Peralta-Vecchio, L., Serrano, M.A., Lucchese, M.S. (2017). *Análisis del rendimiento en el examen de ingreso a la Carrera de Medicina de la universidad nacional de córdoba*. En: Libro de Ponencias: VI Jornadas Docentes de la Facultad de Ciencias Médicas. Córdoba; Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba.

Parrino, M. C. (2015) *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria*. Buenos Aires, Argentina: ed. Biblos.

Programa de Estadísticas Universitarias de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Córdoba. (2018). *Anuario estadístico 2017*. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Anuario%20Estadistico%20UNC%202016%20Web.pdf>.

Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA (2013). *Marco Conceptual sobre el Abandono: hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior*. Antioquia: ed. Proyecto ALFA-III.

Theunissen, M.J., de Man, I., Verdonk, P., Bosma, H., Feron, F. (2015) Are Barbie and Ken too cool for school? A case-control study on the relation between gender and dropout. *European Journal of Public Health*, 25(1), 57-62.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista educación superior*, 18(71), 9-15.

Trucchia, S (2013). *Análisis de los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Medicina* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba].

Velázquez Narváez, Y., González Medina, M.A. (2017) Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(4), 117-138.

Caracterización del rendimiento académico de estudiantes en Ciencias de la Salud de la Universidad de Mendoza a partir de variables personales y estrategias de aprendizaje

Academic Performance of Students in Health Sciences at the University of Mendoza: Personal Traits and Learning Strategies

Amable Moreno¹

Resumen

El análisis de variables que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes proporciona información relevante acerca de cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para conocer las variables y las relaciones que inciden significativamente en el rendimiento académico, estudiantes de Kinesiología, Medicina, Nutrición y Odontología de la Universidad de Mendoza completaron un cuestionario cuyas respuestas se analizaron mediante medidas descriptivas, modelos lineales no paramétricos y el test de comparaciones múltiples de Wilcoxon. Los resultados muestran que los estudiantes con mayor rendimiento académico corresponden a la carrera de Medicina, no trabajan, tienen padres con estudios de nivel superior, son los de menor edad y usan el mayor número de estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje que resultaron tener incidencia significativa son la expectativas y autoeficacia, el valor a las tareas, el estado anímico y físico, la autoevaluación, el control del contexto, las habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros, la selección, elaboración y adquisición de la información, y el pensamiento crítico.

Palabras clave: rendimiento académico; estrategias de aprendizaje; variables personales; estudiantes universitarios; modelos no paramétricos

Summary

The analysis of variables that influence the academic performance of students provides relevant information about how the teaching and learning process is developing. To find out about the variables and relationships which have a significant impact on academic performance, Kinesiology, Medicine, Nutrition and Dentistry students of the University of Mendoza completed a questionnaire, whose responses were analyzed using descriptive measures, non-parametric linear models and the Wilcoxon multiple comparisons test. The results show that the students with the highest academic performance correspond to the Medicine Program, they do not work, they have parents that have completed higher education, they are the youngest and they use the greatest number of learning strategies. The learning strategies that turned out to have a significant impact are expectations and self-efficacy, the value of homework, the mental and physical condition, self-assessment, control of the context, social interaction and learning skills with peers, and the selection, elaboration and acquisition of information and critical thinking.

Keywords: Academic Performance; Learning Strategies; Personal Variables; University Students; Non-parametric Models

Fecha de Recepción: 16/09/2021 Primera Evaluación: 01/10/2021 Segunda Evaluación: 30/10/2021 Fecha de Aceptación: 12/11/2021

El rendimiento académico (en adelante RA) de los estudiantes universitarios (en adelante EU) es un tema prioritario en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, y responde a la concepción del proceso de aprendizaje centrado en el estudiante y la actividad que éste desarrolla en su formación académica. El desarrollo científico y tecnológico, implica una evolución permanente en las habilidades requeridas para desempeñarse en el ámbito profesional, donde se requiere aprender cada vez más en menor tiempo. De este modo, para garantizar la calidad de la educación universitaria se hace necesario identificar y analizar los factores o variables que influyen sobre el RA.

El objetivo de este trabajo es determinar qué variables personales y estrategias de aprendizaje (en adelante EA) inciden de manera significativa en el rendimiento académico de los EU en Ciencias de la Salud. Desde nuestra perspectiva docente, el conocimiento se entiende como una construcción personal del estudiante en la que el profesor lo guía en este proceso. Se incentiva al estudiante a diseñar sus propias trayectorias de aprendizaje y a comprometerse activamente en el proceso. En este sentido, una de las formas posibles de mejorar los aprendizajes y en consecuencia elevar el RA, consiste en detectar las estrategias responsables del RA. El interés por el análisis de las estrategias que emplean los EU deriva del hecho de que éstas promueven el aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo del alumnado (Beltrán, 2003). Un alumno eficaz se caracteriza por el uso de estrategias coordinadas entre sí como parte de un pensamiento completo (Lamas, 2008; Gargallo, Jiménez, Martínez y Giménez, 2017).

Diferentes investigaciones revelan cómo las estrategias de aprendizaje empleadas por los EU se relacionan con sus resultados académicos (Gargallo, 2006; de la Fuente, Pichardo, Justicia y García, 2008; Garavalia y Gredler, 2002; Pintrich, 2004).

En este trabajo entendemos las EA como “el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el estudiante para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado e integrando elementos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales” (Gargallo, Suárez y Pérez, 2009, p.2).

Las investigaciones sobre RA realizadas en el ámbito universitario son variadas y constituyen el punto de partida de nuestra investigación.

Algunas investigaciones han encontrado un efecto positivo en el uso de EA en el RA (Gargallo, Almerich, Suárez y García, 2012; Aizpurua, Lizaso y Iturbe, 2018); en especial cuando emplean estrategias metacognitivas (Camarero, Martín y Herrero, 2000; Cano y Justicia, 1993; Gargallo et al., 2012). Valle et al. (2010b, 2015) estudió el perfil motivacional de un grupo de EU y encontró que los estudiantes con un perfil motivacional orientado al aprendizaje son los que hacen una valoración más alta de las tareas, los que tienen un mayor grado de control sobre su proceso de aprendizaje, y los que tienen unos niveles más bajos de ansiedad. Trucchia et al.

(2020) realizaron un estudio sobre los determinantes del rendimiento académico de 274 estudiantes ingresantes a la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba. Los resultados mostraron que los factores determinantes del rendimiento académico fueron: la autoeficacia percibida, la constancia y dedicación al estudio, el apoyo social, los hábitos adecuados de estudio y la preocupación por la sobrecarga académica y falta de tiempo.

Metodología

El presente trabajo responde a un diseño transversal, descriptivo y predictivo, que hace uso del método de encuesta. El instrumento fue un cuestionario con 55 ítems, las variables consideradas fueron: variables personales (sexo, edad, nivel de estudios de los padres, si realiza actividad laboral, cantidad de horas que estudia por día, modalidad de la carrera) y estrategias de aprendizaje (Tabla 2). Los ítems relativos a las EA se diseñaron en base al cuestionario desarrollado por Gargallo et al. (2009). El cuestionario fue completado voluntariamente por 302 estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de Mendoza, que cursaban segundo año de sus respectivas carreras, durante el ciclo lectivo 2019.

Los ítems correspondientes a las EA, tienen formato de escala de Likert, que incluyen respuestas como: “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “indiferente”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Estos niveles se reemplazaron por los siguientes valores numéricos: “muy en desacuerdo” =1, “en desacuerdo”=2, “indiferente”=3, “de acuerdo”= 4, “muy de acuerdo”=5. Su consistencia interna, evaluada mediante el alfa de Cronbach, es satisfactoria, siendo de 0.8167 para todo el cuestionario.

Las respuestas fueron analizadas mediante un análisis descriptivo de las variables involucradas en el cuestionario. En el análisis inferencial; se aplicaron métodos no paramétricos porque no se cumplían los supuestos del modelo lineal paramétrico: normalidad, homocedasticidad e independencia de los residuos del modelo. Las variables personales: categóricas y numéricas se analizaron mediante un modelo lineal no paramétrico de covarianza, también llamado Ancova; mientras que las EA mediante modelos lineales no paramétricos de análisis de la varianza con factores, también llamados modelos Anova, y el test de suma de rangos no paramétrico de Wilcoxon para comparar muestras relacionadas (Kloke y Mckean, 2015). Para dichos análisis se hizo uso del software R versión 4.0.0 y RStudio.

El rendimiento académico se estimó adoptando la definición operacional propuesta por Tejedor-Tejedor (2003) de RA en sentido amplio, que considera el rendimiento como éxito académico (finalizar una asignatura, curso, ciclo o titulación, en tiempo y forma). Para ello, se incluyó en el cuestionario un ítem del número de asignaturas aprobadas al momento de completar el cuestionario; y se calculó el cociente entre el número de materias aprobadas al momento de completar el cuestionario y el

Caracterización del rendimiento académico de estudiantes en Ciencias de la Salud de la Universidad de Mendoza a partir de variables personales y estrategias de aprendizaje

número de materias que deberían haber aprobado para cumplir con lo establecido en el diseño curricular de la carrera, a partir del año de ingreso a la facultad. Luego, el RA en este estudio es un indicador que toma valores entre 0 y 1.

La Tabla 1 muestra la distribución de los estudiantes según la modalidad de la carrera, que participaron del estudio.

Tabla 1

Distribución de los EU según la modalidad de la carrera

carrera	cantidad de estudiantes	porcentaje de estudiantes
1.Kinesiología	40	13,2%
2.Medicina	194	64,2%
3.Nutrición	30	10,0%
4.Odontología	38	12,6%
Total	302	100 %

Tabla 2

Clasificación de las estrategias de aprendizaje según Gargallo et al. (2009a)

Estrategias Motivacionales	E ₁ Motivación intrínseca
	E ₂ Motivación extrínseca
	E ₃ Valor de la tarea
	E ₄ Atribuciones externas
	E ₅ Atribuciones internas
	E ₆ Autoeficacia y expectativas
	E ₇ Concepción de la inteligencia como modificable
Estrategias afectivas	E ₈ Estado anímico y físico
	E ₉ Ansiedad

Estrategias metacognitivas	<p>E₁₀ Autoevaluación</p> <p>E₁₁ Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación</p> <p>E₁₂ Planificación</p> <p>E₁₃ Control y Autorregulación</p>
Estrategias de control del contexto, Interacción social	<p>E₁₄ Control de contexto</p> <p>E₁₅ Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros</p>
Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información	<p>E₁₆ Conocimiento de fuentes y búsqueda de información</p> <p>E₁₇ Selección de la información</p>
Estrategias de procesamiento y uso de la información	<p>E₁₈ Elaboración</p> <p>E₁₉ Adquisición</p> <p>E₂₀ Organización</p> <p>E₂₁ Personalización y creatividad, pensamiento crítico</p> <p>E₂₂ Almacenamiento de la información por simple repetición</p> <p>E₂₃ Uso de recursos mnemotécnicos</p> <p>E₂₄ Manejo de recursos para usar la información adquirida</p> <p>E₂₅ Transferencia. Uso de la información</p>

Fuente: Gargallo et al. (2009)

Resultados

Análisis Descriptivo de las Variables Personales

Participaron del estudio 302 estudiantes, de los cuales el 68.54% (207) son mujeres y el 31.46% (95) son varones. La distribución del sexo femenino en las

cuatro carreras es: en Kinesiología, el 59.5% de los estudiantes son mujeres; en Medicina, el 66% son mujeres; en Nutrición, el 92% son mujeres y en Odontología, el 81% son mujeres. En todas las carreras, la proporción de mujeres es mayor a la proporción de hombres.

En general, la edad varía entre 18 y 41 años ($M=22.29$, $DS=3.56$). En Medicina, la edad varía entre 18 y 41 años ($M=21.16$, $DS=2.16$); en Kinesiología entre 19 y 41 años ($M=24.13$ años, $DS=5.43$); en Nutrición entre 19 y 25 años ($M=20.72$, $DS=1.62$) y en Odontología entre 19 y 27 años ($M=21.28$, $DS=2.63$).

La proporción de materias aprobadas varía entre 0.0926 y 1 ($M=0.7463$, $DS=0.2369$). En Kinesiología los valores oscilan entre 0.1875 y 1 ($M=0.7188$, $DS=0.2347$); en Medicina entre 0.0926 y 1 ($M=0.7803$; $DS=0.2387$); en Nutrición entre 0.125 y 1 ($M=0.6779$, $DS=0.2313$) y en Odontología entre 0.0926 y 1 ($M=0.5209$, $DS=0.2643$). Por tanto, la proporción de materias aprobadas es mayor en la carrera de Medicina que en las otras tres carreras.

Los estudiantes declaran estudiar entre 1 a 10 horas por día ($M=4.31$ horas; $DS=1,95$ horas). Así, en Kinesiología estudian entre 1 y 9 horas ($M=3.219$, $DS=1.58$), en Medicina entre 1 y 10 horas ($M=4.68$, $DS=1.98$); en Nutrición entre 1 y 8 horas ($M=3.36$, $DS=1.52$) y en Odontología entre 1 y 6 horas ($M=3.43$, $DS=1.33$). Por lo que se concluye, que los estudiantes de Medicina son los que más horas estudian en promedio por día.

Otra variable a tener en consideración, es la que se refiere a si el estudiante realiza alguna actividad laboral. El 27.15% (82) de los estudiantes trabajan, mientras que el 72.85% (220) no trabajan. En particular, en Kinesiología el 54.05% de los estudiantes trabaja; en Medicina, el 25.11%; en Nutrición ningún estudiante trabaja y en Odontología el 33.33% trabajan. Luego, la mayor proporción de estudiantes que trabajan pertenecen a la Carrera de Kinesiología.

Los resultados del análisis descriptivo de las variables personales de los EU, se presentan en la Tabla 3

Tabla 3

Variables personales	Carreras			
	Kinesiología	Medicina	Nutrición	Odontología
Proporción de materias aprobadas	$M=0.7188$	$M=0.7803$	$M=0.6779$	$M=0.5209$
	$DS=0.2347$	$DS=0.2387$	$DS=0.2313$	$DS=0.2643$

Cantidad de horas de estudio por día	M=3.219 DS=1.58	M=4.68 DS=1.98	M=3.36 DS=1.52	M=3.43 DS=0.2643
Porcentaje de estudiantes que trabaja	54.05	25.11	0	33.33
Edad promedio	M=24.13 DS=5.43	M=21.16 DS=2.16	M=20.72 DS=1.62	M=21.28 DS=2.63

En general, la mayoría de los estudiantes son de sexo femenino. Los estudiantes de Medicina y de Kinesiología son los que tienen la mayor proporción de materias aprobadas. Los estudiantes de mayor edad son los que estudian Kinesiología y los de menor edad estudian Nutrición. La mayor cantidad de estudiantes que trabaja se encuentran en la carrera de Kinesiología, mientras que en Nutrición ningún estudiante trabaja. Los estudiantes de Medicina son los que le dedican la mayor cantidad de horas al estudio; y los que menos horas le dedican al estudio son los de Kinesiología.

Análisis Descriptivo de las Estrategias de Aprendizaje

Estrategias Motivacionales

Las estrategias motivacionales son importantes, porque son las responsables de la puesta en marcha y mantenimiento del proceso. Del análisis descriptivo de las mismas, se encuentra que el 96% de los EU manifiestan una fuerte motivación intrínseca hacia el aprendizaje, que expresan al afirmar (E_1 : “Aprender de verdad es lo más importante para mí en la universidad”). Consistente con la motivación intrínseca, aparece la valoración hacia las tareas que realizan en las distintas asignaturas, al constatar que el 95% de los EU explicitan (E_3 : “Lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras y también en mi futuro profesional”). Muchos trabajos han demostrado que aquellos estudiantes que valoran el aprendizaje y tienen intención de aprender dedican sus esfuerzos a las tareas de estudio, presentan una alta persistencia a las tareas y suelen utilizar estrategias de aprendizaje profundo (Suárez, González, Abalde y Valle, 2001).

También, se destaca el alto porcentaje de EU que asumen la responsabilidad de sus resultados académicos; el 92% de los EU manifiestan estar de acuerdo con la siguiente afirmación (E_5 : “Mi rendimiento académico depende de mi capacidad para organizarme”), estrategia que hemos denominado atribuciones internas. De igual modo, manifiestan tener confianza en sus habilidades para alcanzar el éxito académico, al afirmar (E_6 : “Soy capaz de conseguir con estos estudios lo que me proponga”), a la que adhieren el 88% de los EU, y es la estrategia que hemos denominado autoeficacia y expectativas. Adicionalmente, el 80% de los EU están

de acuerdo con la concepción de la inteligencia como modificable, al expresar su desacuerdo con el siguiente enunciado (E_7 : “La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede modificar”).

De las estrategias motivacionales, las que aparecen con menor frecuencia en el dominio de los EU son: las atribuciones externas (E_4 : “Mi rendimiento académico depende de mi suerte”), al constatar que sólo el 25% de los EU manifiestan estar de acuerdo con esta afirmación; y un porcentaje más elevado de EU adhieren a la motivación extrínseca (E_2 : “Necesito que otras personas, padres, amigos, profesores, etc...me animen para estudiar”), la que es aceptada por el 42% de los EU.

Estrategias Afectivas

Los EU tiene un manejo más deficiente de las estrategias afectivas en relación con las motivacionales. La estrategia que se refiere al estado físico y anímico (E_8 : “Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien”) aparece en el dominio del 66 % de los EU; mientras que la ansiedad (E_9 : “Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría salir mal”), aparece en el 56 % de los EU.

Estrategias Metacognitivas

En este grupo de estrategias, encontramos que la autoevaluación (E_{10} : “Sé cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles, al enfrentarme al aprendizaje de las asignaturas”); estrategia que resultó estar presente en el dominio del 80% de los EU. Mientras que, el conocimiento de objetivos y criterios de evaluación (E_{11} : “Conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los profesores en las diferentes materias”) es más deficiente en el manejo de los EU, solamente está presente en el 43% de los mismos. De igual modo, la planificación (E_{12} : “Llevo al día el estudio de los temas de las diferentes asignaturas”) se presenta en aproximadamente el 50% de los EU. Sin embargo, el control y autoregulación del aprendizaje (E_{13} : “Cuando me han puesto una mala calificación en un trabajo, hago lo posible para descubrir lo que era incorrecto y mejorar en la próxima ocasión”) es una estrategia que es aceptada por el 92% de los EU.

Estrategias de Control de Contexto e Interacción Social

El control del contexto (E_{14} : “Normalmente estudio en un sitio en el que pueda concentrarme en el trabajo”) es una estrategia que está presente en el 87% de los EU; y de la misma forma se presentan las habilidades de interacción social (E_{15} : “Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo”) en el 86% de los EU.

Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información

Estas estrategias tienen una presencia moderada en relación con las estrategias motivacionales y las de control del contexto. La estrategia que se refiere al conocimiento de fuentes y búsqueda de la información (E_{16} : “No me conformo con el libro de texto y/o con los apuntes de clase, busco y recojo más información para las asignaturas”) es aceptada solamente en el 61 % de los EU. Mientras que, la selección de la información (E_{17} : “Soy capaz de separar la información fundamental de la que no lo es para preparar las asignaturas”) está presente en las respuestas del 72% de los EU.

Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información

La estrategia que hemos llamado elaboración de la información (E_{18} : “Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor”) está presente en el 86% de los EU; de manera similar aparece la que se refiere a la adquisición de la información (E_{19} : “Cuando leo o estudio los materiales de una asignatura, relaciono los contenidos con los que ya sé”) que es aceptada por aproximadamente el 89% de los EU.

Sin embargo, cuando nos referimos a la organización de la información (E_{20} : “Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio”) encontramos que solamente el 63% de los EU consideran esta estrategia en el estudio de las asignaturas. Mientras que, cuando se analiza el pensamiento crítico (E_{21} : “Cuando en clase o los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten”) se detecta su presencia en aproximadamente el 50% de los EU. El resto de las estrategias relativas al procesamiento de la información son: el almacenamiento de la información por simple repetición (E_{22} : “Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez”) la que es aceptada por el 60% de los EU; mientras que el 73% de los EU afirman hacer uso de recursos mnemotécnicos (E_{23} : “Para memorizar utilizo recursos mnemotécnicos tales como acrónimos (hago una palabra con las primeras letras de varios apartados que debo aprender, siglas, palabras clave, etc.”). Además, el 80% de los EU afirman hacer uso de ciertos recursos (E_{24} : “Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir”). Finalmente, el 83% de los EU afirman aplicar la estrategia que hace referencia a la transferencia de la información (E_{25} : “Cuando tengo que afrontar tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé y he experimentado para aplicarlo, si puedo, a esa nueva situación”).

Del análisis descriptivo de las EA, en la Tabla 4 se presentan en las EA más usadas por los EU.

Tabla 4

Estrategias		Porcentaje de EU que aplican la estrategia indicada
Motivacionales	Motivación intrínseca	96
	Valoración a las tareas académicas	95
	Atribuciones internas	92
Metacognitivas	Control y autorregulación	92
	Autoevaluación	80
Control del contexto e Interacción social	Control del contexto	87
	Interacción social	87
Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información	Selección de la información	72
Estrategias de procesamiento y uso de la información	Elaboración de la información	86
	Adquisición de la información	89
	Uso de recursos mnemotécnicos	73
	Transferencia de la información	83

Análisis Inferencial no Paramétrico de las Variables Personales

Entre las variables personales, encontramos algunas que son categóricas y otras numéricas. Por este motivo se aplicó un modelo de covarianza (Ancova); pero dado que no se cumplieron los supuestos del modelo: normalidad, homocedasticidad e independencia de los residuos, se tuvo que aplicar un modelo de covarianza no paramétrico (Kloke y Mckean, 2015).

La variable de respuesta es el RA, y los factores fueron: modalidad de la Carrera, nivel máximo de estudios de los padres, si el estudiante trabaja; y de las covariables son: cantidad de horas de estudio por día y edad de los EU. Los resultados indican, que los factores y las covariables inciden significativamente en el RA: la modalidad de la Carrera ($p=0,00029$), nivel máximo de estudios de los padres ($p=1,266 \times 10^{-8}$); si el estudiante realiza alguna actividad laboral ($p\text{-valor}=5,251 \times 10^{-11}$); la cantidad de

horas de estudio ($p=0,00142$) y la edad de los estudiantes ($p=9,050 \times 10^{-8}$). Además, se encontró que el modelo propuesto explica el 95,72% de la variabilidad del RA.

Mediante el test de la suma de rangos de Wilcoxon se comprobó que el RA de los estudiantes de Medicina es significativamente mayor que el de Odontología ($p=0,00023$) y el de Kinesiología es significativamente mayor que el de Odontología ($p=0,0321$); y si bien el RA en Medicina es mayor que el de Kinesiología, no se han encontrado diferencias significativas.

Para comparar el RA en función del nivel máximo de estudios de los padres; primero se clasificaron a los estudiantes en tres grupos: (1) estudiantes con padres con nivel de estudios de primaria; (2) estudiantes con padres con nivel de estudios de secundaria; y (3) estudiantes con padres con estudios de nivel superior. Los estudiantes con padres con estudios de nivel primario tienen un RA de 0,6449; mientras que si tienen padres con nivel de estudios de secundaria logran un RA de 0,6871 y finalmente los que tienen padres con estudios de nivel superior tienen un RA de 0,7977.

La comparación del RA en los tres grupos mediante el test de suma de rangos de Wilcoxon, indica que si los padres de los EU tienen estudios de nivel superior logran un RA significativamente mayor que si tienen padres con nivel de estudios de primaria ($p=0,0418$); y también es mayor que los que tienen padres con nivel de estudios de secundaria ($p = 0,00014$). No se han detectado diferencias significativas en el RA de los estudiantes con padres con nivel de estudios de primaria respecto de los que tienen padres con nivel de estudios de secundaria.

Además, el RA entre los EU que no trabajan es significativamente mayor que los que si trabajan ($p= 7,5 \times 10^{-5}$). Así se encuentra, que los estudiantes que no trabajan tienen un RA promedio de 0,7813 y los que trabajan de 0,6523.

Si en cada carrera, se compara el RA en función de la cantidad de horas de estudio; las pendientes de las rectas de regresión difieren entre sí ($p= 1.83 \times 10^{-02}$). En particular, se observa en la Figura 1, que la pendiente de la recta correspondiente a Odontología es mayor que las otras; en esta carrera a medida que aumentan las horas de estudio por día, aumenta de manera significativa el RA. Esta situación no se presenta en el resto de las carreras, en las que no se observa una relación lineal significativa.

Cuando se compara el RA en función de la edad de los EU en cada una de las carreras, se encuentra que esta relación difiere de una carrera a otra ($p=0.0075$). Se observa en la Figura 2 que únicamente en Nutrición, la relación lineal es positiva; en el resto de las carreras ocurre lo contrario.

La relación del RA en función de la edad en el grupo de los estudiantes que trabajan, es diferente a la que se presenta en el grupo de los que no trabajan. Se

prueba que hay un efecto significativo y negativo de la edad sobre el RA, cuando el estudiante no trabaja. Si el estudiante trabaja, la edad no incide en el RA ($p=0.0052$).

Figura 1

Rectas de regresión del RA en función de las horas de estudio por carrera

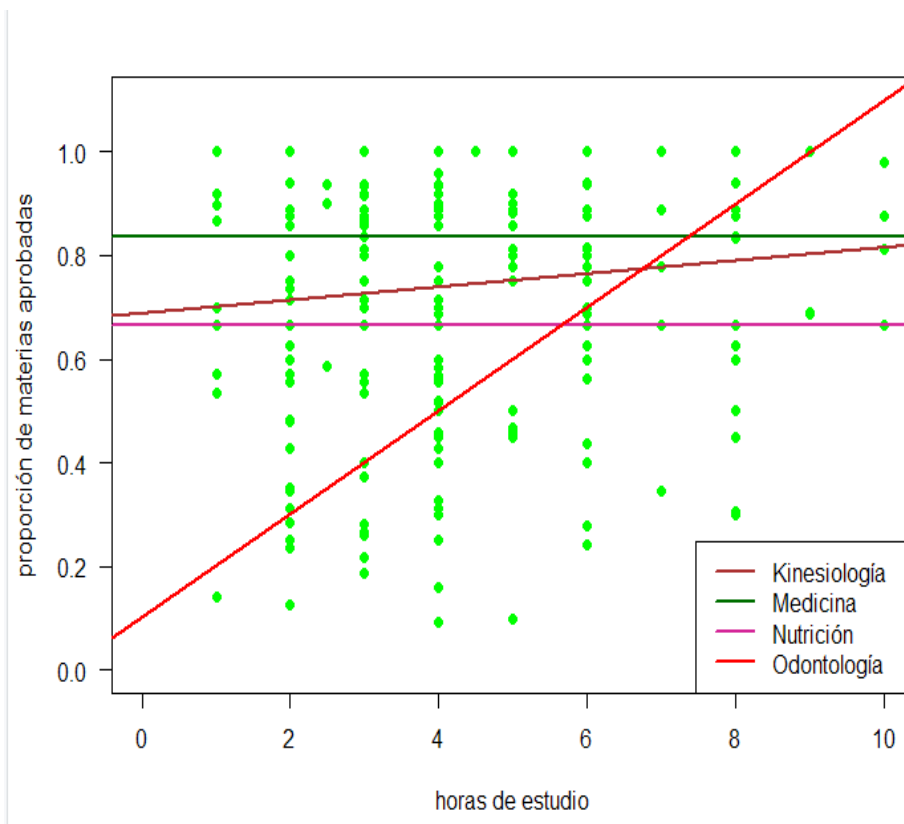
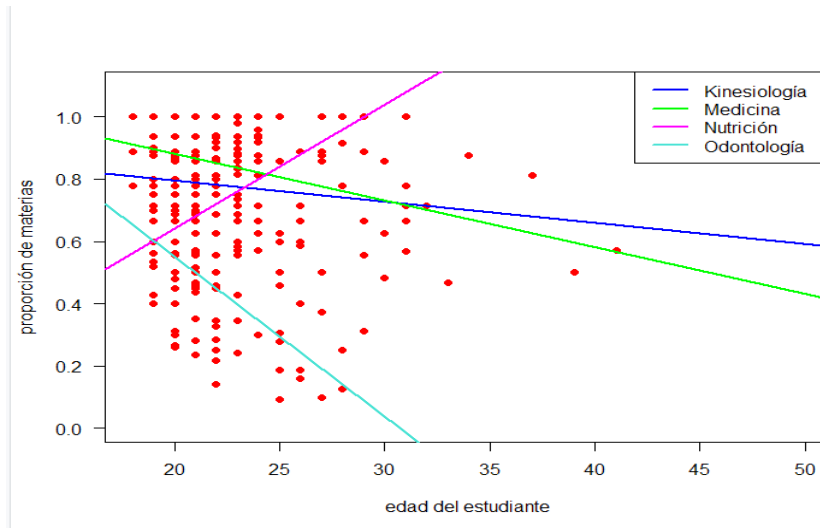


Figura 2

Rectas de regresión del RA en función de la edad de los EU y carrera



Análisis Inferencial no Paramétrico de las Estrategias de Aprendizaje

El análisis de las EA se realizó mediante la aplicación de dos modelos lineales con factores no paramétricos, es decir, modelos Anova no paramétricos.

En primer lugar, analizamos la incidencia de las estrategias motivacionales y afectivas con el RA. El modelo lineal no paramétrico del RA en función de las estrategias motivacionales y afectivas, explica el 72,16% de la variabilidad del RA. Los resultados muestran que de las estrategias motivacionales que inciden significativamente en el RA son: la motivación extrínseca (E_2 : “Necesito que otras personas me animen para estudiar”), que incide negativamente en el RA ($p=0,01290$); mientras que el valor de la tareas (E_3 : “lo que aprenda en unas asignaturas podré utilizar en otras y también en mi futuro profesional”) incide positivamente ($p=0,0151$); de la misma forma la autoeficacia y expectativas (E_6 : “soy capaz de conseguir con estos estudios lo que me proponga”) incide positivamente en RA ($p=0,0178$). La única estrategia afectiva que incide positivamente es el estado físico y anímico (E_8 : “Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien”) ($p=4,179 \times 10^{-5}$)

Por otra parte, se analizaron las estrategias metacognitivas, cognitivas y de control de contexto e interacción social, mediante otro modelo lineal no paramétrico de factores (modelo Anova). De las estrategias metacognitivas, encontramos la Autoevaluación con incidencia significativa y positiva en el RA (E_{10} : “Sé cuáles

son mis puntos fuertes y mis puntos débiles, al enfrentarme al aprendizaje de las asignaturas”) ($p = 8,337 \times 10^{-5}$).

También, tienen incidencia positiva en el RA, la que se refiere al control de contexto (E_{14} : “Normalmente estudio en un sitio donde pueda concentrarme en el trabajo”) ($p = 0,0353$) y la estrategia de interacción social (E_{15} : “Escojo compañero adecuados para el trabajo en equipo”) ($p = 0,00013$)

De las estrategias cognitivas, se encuentra la que hace referencia a la selección de la información (E_{17} : “Soy capaz de separar la información fundamental de la que no lo es para preparar las asignaturas”), la que incide positivamente con un p -valor $= 0,0203$.

Mientras que de las estrategias de procesamiento y uso de la información se encuentran tres estrategias que inciden de manera significativa y positiva en el RA, como la que se refiere a la elaboración de la información (E_{18} : “Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor”) ($p = 0,0002388$); la E_{19} que se refiere a la adquisición de la información (“Cuando leo o estudio los materiales de una asignatura, relaciono los contenidos con los que ya sé”) ($p = 9,431 \times 10^{-5}$); y finalmente la E_{21} que representa el pensamiento crítico (“Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten”) ($p = 0,0313894$).

Además, se ha comprobado que el RA es una función lineal del número de estrategias empleadas por estudiante con un ($p = 2,2 \times 10^{-16}$). Es decir, que a medida que aumenta el número de EA, aumenta el RA.

Discusión

Se ha comprobado que el RA depende del número de EA usadas por los EU. Además, que existen variables que inciden de manera diferente, dependiendo de la modalidad de la carrera.

Del análisis de las variables personales, las que tienen incidencia significativa en el RA son: el nivel máximo de estudios de los padres, situación que se ha presentado en otras investigaciones (Porcel, Dapozo y López, 2010; Porto y Digresia, 2001), mientras que en otros trabajos (Trucchia et al., 2020) no se ha detectado esta relación; lo que ocurre cuando el grupo de estudiantes es homogéneo respecto del nivel de estudios de los padres. Por otra parte, si el estudiante trabaja, su RA es menor que cuando no lo hace (Porto y Digresia, 2001). En general, la edad incide de manera negativa en el RA. Sin embargo, si el estudiante trabaja, el RA no se modifica con la edad; y si no trabaja, el RA disminuye con la edad.

En relación con el sexo de los EU, los resultados de distintas investigaciones son contradictorios; en este trabajo no hemos encontrado que tenga incidencia en el RA, como se encontró en el trabajo de Trucchia et al. (2020); en cambio, para Porto y

Di Gresia (2001) el RA es mayor en el sexo femenino; y para Henriquez y Escobar (2016), los varones tienen mayor éxito que las mujeres.

Por otra parte, si se comparan las cuatro carreras, se comprueba que el RA depende de la modalidad de la carrera; los EU de Medicina son los que alcanzan mayor RA, seguidos por los EU de Kinesiología; y ambos logran mayor RA que los de Nutrición y Odontología.

En general, la cantidad de horas de estudio incide en el RA; pero cuando el análisis se realiza en cada una de las carreras, se encuentra que solamente en Odontología el RA depende de la cantidad de horas de estudio; siendo estos estudiantes los que tienen menor RA y son los que menos horas le dedican al estudio.

Las EA que han demostrado tener incidencia significativa en el RA son variadas. De las motivacionales con incidencia positiva, encontramos el valor de las tareas de estudio, la autoeficacia y expectativas, situación que se ha observado en otras investigaciones, como en Roces, Tourón y González-Torres (1995) y Trucchia et al. (2020). Para Honicke y Broadbent (2016) la autoeficacia académica se correlaciona moderadamente con el rendimiento académico. La motivación juega un papel crucial en el aprendizaje y constituye un área fundamental en todas las aproximaciones al aprendizaje autorregulado (Suárez Riveiro, González Cabanach, Abalde y Valle, 2001; Valle et al., 2010a; Arias Carbonell, Cano Pozo y Torres Leyva, 2010). Los estudiantes con un perfil motivacional orientado al aprendizaje son los que hacen más alta valoración de las tareas, y son los que tienen mayor grado de control sobre su proceso de aprendizaje (Valle et al., 2010b, 2015). Los estudiantes con altas creencias de autoeficacia creen que pueden aprender y alcanzar el éxito en los exámenes, lo que hace que baje el nivel de ansiedad en los mismos. Para diversos autores, la autoeficiencia es un factor influyente en las respuestas motivacionales, cognitivas y conductuales del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con una influencia significativa en el rendimiento (Freire et al., 2020, Pegalajar y Palomino, 2016; Garrello y Rinaudo, 2012; Schunk y Pajares, 2010; Bruinsma, 2004). También, en nuestro estudio aparece la motivación extrínseca presente en algunos estudiantes, pero con efecto significativamente negativo en el RA.

De las estrategias afectivas, el estado anímico y físico es la que hace su mayor aporte al RA con incidencia positiva y significativa en el RA.

Las estrategias motivacionales y afectivas son importantes porque implican al estudiante en la realización de sus tareas académicas.

De las estrategias metacognitivas, la autoevaluación incide positivamente en el RA, justamente el desarrollo de esta conciencia metacognitiva es el primer paso para que el estudiante asuma mayor responsabilidad en sus aprendizajes, y en consecuencia pueda organizar su conducta de estudio y utilizar estrategias eficaces para aprender. Además, se destaca la estrategia que se refiere al control

y autorregulación del aprendizaje, que aparece en el dominio de la mayoría de los EU, sin llegar a tener una incidencia estadísticamente significativa en el RA, dado que se presenta en todos los niveles del RA. Este resultado es consistente con otros autores, para quienes el aprendizaje autorregulado es un concepto fundamental en la práctica educativa, porque da respuesta a las necesidades psicoeducativas que implican formar personas capaces de adoptar una considerable autonomía en su formación y desarrollen herramientas para un aprendizaje continuo, más allá de la vida académica (Pintrich, 2004; Rosário et al. 2006, Núñez et al., 2011).

Por otra parte, se detecta el control de contexto como una EA significativa, lo que permite que los EU generen un ambiente facilitador de los procesos de aprendizaje; la que se complementa con las estrategias de habilidades de interacción social y de aprendizaje con compañeros. En efecto, el desarrollo de actitudes de cooperación constituye una EA importante de la formación universitaria con miras a una integración eficaz en el ámbito laboral (González y García, 2007).

En relación con las estrategias de búsqueda y procesamiento de información, hemos encontrado que la selección, elaboración y adquisición de la información tienen incidencia positiva y significativa en el RA; y en particular, la que se refiere a la elaboración de la información es relevante en la formación; para Marugán et al. (2013) constituye un factor diferencial de primer orden para explicar el RA y particularmente potente en la construcción del conocimiento. Finalmente, la estrategia que representa al pensamiento crítico mostró tener una incidencia altamente significativa y positiva en RA, y sugiere la idea que los estudiantes entienden que aprender es más que retener información elaborada y organizada, es también evaluar críticamente y realizar propuestas propias.

Cuando los EU integran las estrategias motivacionales con las cognitivas pueden concretar un proceso de aprendizaje eficaz, el que se ve reflejado en su RA. De la misma forma lo expresa Garbanzo Vargas (2007) para quien las variables cognitivas y emocionales constituyen un factor importante en el RA.

Además, **se hemos encontrado que los EU** manejan más estrategias de apoyo al aprendizaje, como las de control del contexto, metacognitivas y motivacionales, que las puramente cognitivas, como son las de búsqueda y procesamiento de la información, como han probado otros autores (Aizpurua, Lizaso y Iturbe, 2018; Gargallo et al., 2012; Gargallo, Campos y Almerich, 2016).

Conclusiones

Los resultados obtenidos confirman que los estudiantes con mejor RA, son los estudiantes que no trabajan, son los de menor edad si no trabajan; en cambio si trabajan no depende de la edad. También, el RA depende del nivel máximo de

estudios de los padres; siendo mayor cuando los padres tienen estudios de nivel superior. Solamente en la carrera de Odontología, se encontró que el RA depende de la cantidad de horas de estudio por día, y solamente en Nutrición se encontró que el rendimiento depende de la edad. Los estudiantes de Medicina y de Kinesiología son los que alcanzan el mayor RA.

Las EA que tienen incidencia positiva son: la autoeficacia y expectativas, el valor a las tareas, el estado anímico y físico, las de control del contexto e interacción social, la autoevaluación; y finalmente la selección, adquisición y elaboración de la información, destacándose el pensamiento crítico. Por otra parte, la única estrategia que se ha encontrado con efecto negativo y significativo, fue la motivación extrínseca. De estas EA, se puede destacar que algunas como: motivación extrínseca, autoeficacia y expectativas, estado físico y anímico y pensamiento crítico no son las EA más aplicadas por los estudiantes.

Si bien el objetivo propuesto se ha alcanzado, faltan algunas dimensiones del RA por analizar. En particular, se observa que los EU de Kinesiología son los de mayor edad, entre ellos se encuentra el mayor porcentaje de estudiantes que trabaja, son los que le dedican menor cantidad de horas al estudio y son de los que alcanzan el mayor RA. Por lo que concluimos, que se hace necesario analizar el RA en función de la modalidad de la carrera, para tener información específica que nos permita reorientarlos con miras a concretar un proceso de aprendizaje de manera más eficaz.

Notas

¹ Dra. en Enseñanza de las Ciencias y la Tecnología. Licenciada en Estadística. Licenciada en Matemática. Titular de las cátedras de Bioestadística de la carrera de Medicina y de Estadística y Bioestadística de la carrera de Nutrición de la Universidad de Mendoza

Referencias bibliográficas

Aizpurua, A., Lizaso, I. y Iturbe, I. (2018). Estrategias de aprendizaje y habilidades de razonamiento en estudiantes universitarios. *Revista Psicodidáctica*, 23(2), 110-116. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.01.001>

Arias Carbonell, M.M., Cano Pozo, E. y Torres Leyva, J.E. (2010). Estrategias de aprendizaje de los residentes en Medicina General Integral del Centro Oftalmológico José Martí. *Educación Médica Superior*, 24(2), 223-239. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412010000200010

Beltran, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. <http://s623319320.web-inicial.es/wp-content/uploads/2019/03/Lectura-estrategias-de-aprendizaje.pdf>

Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction*, 14(6), 549-56 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/>

[S0959475204000702?via%3Dihub](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841)

Camarero, F.; Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 615–622. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=380>

Cano, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1), 89–99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2383414>

de la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F. y García-Berbén, A. B. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3544>

Freire, C., Ferradás, M.M., Regueiro, B., Rodríguez, S. Valle, A. y Núñez, J.C. (2020). Estrategias de afrontamiento y autoeficacia en estudiantes universitarios: un enfoque centrado en la persona. *Frontiers Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841>

Garavalia, L. S. y Gredler, M. E. (2002). Prior achievement aptitude and use of learning strategies as predictors of college Student achievement. *College Student Journal*, 36, 616-626

Garbanzo Vargas, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1). 43-63. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>

Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1–2), 109–130. <https://www.uv.es/gargallo/Estrategias.pdf>

Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. y Fereras Remesal, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2):421-441. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96941>

Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU: Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1–31. https://www.researchgate.net/publication/38291595_El_cuestionario_CEVEAPEU_Un_instrumento_para_la_evaluacion_de_las_estrategias_de_aprendizaje_de_los_estudiantes_universitarios

Gargallo, B., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M. y García-Félix, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *RELIEVE*, 18(2), 1–22. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91625870001.pdf>

Gargallo, B., Campos, C. y Almerich, G. (2016). Aprender a aprender en la universidad. Efectos de una materia instrumental sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Cultura y Educación*, 28(4), 790-809. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1230293>

Gargallo López, B., Jiménez Rodríguez, M. A., Martínez Hervás, N., Giménez Beut, J. A. y Pérez Pérez, C. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 20(2), 161-187. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70651145007.pdf>

Garrello, M. V. y Rinaudo, M. C. (2012). Rasgos del contexto para la promoción del desarrollo académico y la creatividad. Estudio de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 159-179. <https://www.>

redalyc.org/pdf/551/55124596012.pdf

González, N. y García, M. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Estrategias de enseñanza-aprendizaje en Psicopedagogía: repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-13. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2379>

Henríquez, C. y Escobar, R. (2016). Construcción 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(7), 1221-1248.

Honick, T. y Broadbent, J. (2016). The relation of academic self-efficacy to university student academic performance: a systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

Kloke, J. y Mckean, J.W. (2015). *Nonparametric Statistical. Methods Using R*. New York: Taylor & Francis Group.

Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT. Revista Peruana de Psicología*, 14, 15-20.

Marugán, M., Martín, L.J., Catalina, J. y Román, J.M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudios universitarios. *Revista de Psicología*, 19(1):13-20. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/ed2013a3>

Núñez, J.C., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E. y Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of an experience in higher education. *Psicothema*, 23(2), 274-281. <http://www.psychothema.com/psychothema.asp?id=3882>

Pegalajar-Palomino, M.C. (2016). Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 659-676. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a46.pdf>

Porcel, E., Dapozo, G. y López, M. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2), 1-21. http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-porcel_dapozo.html

Porto A., Digresia L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística XLII*, 94-113.

Pintrich P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407. https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44454/10648_2004_Article_NY00000604.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Roces, C., Tourón, J. y González-Torres, M.C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47 (1), 107-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54491>

Rosário, P., Mourao, R.; Núñez, J., Gonzalez Pienda, J.; Solano, P. y Valle, A. (2007). Evaluating the efficacy of a program to enhance college students' self-regulation learning processes and learning strategies. *Psicothema*, 19 (3), 422-427. <http://www.psychothema.com/psychothema.asp?id=3380>

Caracterización del rendimiento académico de estudiantes en Ciencias de la Salud de la Universidad de Mendoza a partir de variables personales y estrategias de aprendizaje

Schunk, D. y Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs. *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, 668–672. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00620-5>

Suárez Riveiro, J.M., González Cabanach, R., Abalde Paz, E. y Valle Arias, A. (2001). Un modelo explicativo de las influencias de las orientaciones de meta sobre la autorregulación del aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 19 (1), 249-269.

Tejedor Tejedor, F.J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en estudiantes universitarios. *Revista española de pedagogía*, 61(224) ,5-32

Trucchia, S., Novella, L., Antuña, A. Olivero, M., Bollati, A. y Lucchese, M. (2020). Análisis de determinantes del rendimiento académico en ingresantes a la Carrera de Medicina. Facultad de Ciencias Médicas-UNC. *Revista de Educación*, 20, 105-121.

Valle, A.; Rodríguez, S., Núñez, J.C.; González Cabanach, R., González-Pienda, J.A. y Rosário, P. (2010a). Motivación y Aprendizaje Autoregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420640010.pdf>

Valle, A., Núñez, J.C., Rodríguez, S., González Cabanach, R., González Pienda, J.A. y Rosário, P. (2010b). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.pmdv>

Valle, A., Reguero, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). Los perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1),1-8.

<http://dx.doi.org/10.30552/ejep.v8i1.141>

Educación y modelos alternativos incluyentes en una perspectiva decolonial

Education and Inclusive, Alternative Models in a Decolonial Perspective

Yanga Villagómez Velázquez¹
María Rosa Nuño Gutiérrez²

Resumen

A través de este artículo trataremos de investigar los problemas y retos que la educación y la escuela de México tienen para el Tercer Milenio, especialmente para aquellos sectores sociales ancestralmente excluidos como la población rural e indígena. Para ello haremos un recorrido breve por la historia para seguidamente afrontar una serie de interrogantes que están en relación a ¿qué problemas enfrenta la escuela en la actualidad? ¿Cuáles son las dificultades por las que atraviesa el alumnado? y, por último ¿por qué buscar nuevos modelos de aprendizaje?. Las respuestas nos servirán para ir estructurando un discurso que encara la decolonialidad del conocimiento sin descuidar el origen de la situación. Con lo anterior nuestra pretensión es la de ofrecer algunos puntos de reflexión que puedan integrarse a un diálogo que permita avanzar en la necesaria transformación de la educación.

Palabras clave: educación; decolonialidad; pedagogía alternativa; México

Summary

In this article we attempt to address the problems and challenges that education and schools in Mexico have to meet in the Third Millennium, especially for those ancestrally excluded social sectors, such as the rural and indigenous population. First we provide a brief historical overview to then frame out a series of questions: what problems is school facing today? Which are the difficulties for the students?, and, finally, why should we seek new learning models? The answers will help us to structure a discourse that addresses the decoloniality of knowledge without neglecting

the origin of the situation. Our overall aim is to offer some points of reflection that can be integrated into a dialogue which will allow us to move forward into the necessary transformation of education.

Keywords: Education; Decoloniality; Alternative Pedagogy; Mexico
Education

Fecha de Recepción: 27/11/2020
Primera Evaluación: 06/03/2021
Segunda Evaluación: 04/06/2021
Fecha de Aceptación: 20/10/2021

“Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira... La deshumanización, que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia” (Freire, 2010: 111)

A mediados del siglo XIX tuvieron lugar una serie de acontecimientos históricos en la vieja Europa que junto con la corriente de pensamiento positivista operaron para establecer el colonialismo imperial. Fue éste el momento en que se inicia la segunda expansión europea (anteriormente lo hizo en los siglos XV y XVI), dirigiéndose hacia África, Asia y Oceanía, continentes éstos que paradójicamente eran muy superiores en cuanto a su extensión territorial en comparación al territorio que ocupaban los pequeños países occidentales.

En ese momento la sociedad europea empapada de racionalismo, se sentía henchida por sus alcances científicos y de desarrollo tecnológico logrados, lo que la hizo acreedora de una suerte de superioridad material y aún más, moral, sobre el resto del mundo, de tal suerte que “fomentó entre sus propias sociedades el afán de grandeza y las embarcó en la aventura común de “conquistar” nuevas y remotas tierras allende los mares” (Lichtein en Comellas (2010, p.170), desencadenándose una carrera por obtener cada vez más y mayores territorios que son los que le darían fuerza y poder a los Estados-Nación.

De esta manera, si una de las razones del colonialismo fue lograr la grandeza hubo otras muchas relacionadas con esta idea y entre ellas, destacaremos la económica.

En aquella época, poco prurito hubo para afirmar que se necesitaban materias primas para continuar con el proceso de industrialización iniciado y que los productos manufacturados necesitaban de nuevos clientes, de ahí que se integraran a este comercio las colonias de ultramar propiciando con ello la imposición de un proyecto económico que llevara a un progreso sostenido al interior de un sistema industrial financiero, mientras se imponía el liberalismo.

Las razones económicas venían sustentadas por los positivistas tales como

Comte o Saint Simon, quienes proponían la necesidad de crear y mantener un orden social que en ocasiones se hacía inestable por los acontecimientos del pasado como la Revolución Francesa o los movimientos de 1848 que debilitaban la estabilidad. Un orden que cada día se veía más frágil ante la pujanza de un cuarto poder por las situaciones que padecían de pobreza la clase obrera y que podría llegar a ser explosiva si no se trataba con cuidado. De ahí que las máximas del Estado fueron el progreso que todos los sectores sociales debían de alcanzar y el orden para consolidar la paz de las naciones. Y así es como se hizo creer que el progreso podría alcanzarse si se continuaba con la política colonial de tal suerte que se vincularon por un lado los intereses coloniales con el bienestar de la clase trabajadora.

Otra de las razones para el desarrollo del imperialismo fue que Europa creía que tenía una misión civilizatoria y por tal, el deber moral de asegurar que el progreso y la cultura llegaran a las colonias de ultramar. A todos ojos vista se sostenía que las sociedades no capitalistas mostraban estadios evolutivos inferiores y por tal era necesario que éstas últimas alcanzaran el mismo nivel técnico, social, político y cultural pero no podrían lograrlo por sí mismas por lo que se hacía necesario la ayuda o el impulso de las sociedades capitalistas.

Nuevamente, la empresa colonial encubrió los verdaderos motivos de la misión antedicha ya que ésta solo tuvo como fin la expansión del capitalismo y la cultura occidental pues con ella podía justificar la explotación, la dominación y la represión, al tiempo que se imponía la colonización de los seres y de los saberes bajo una visión monolítica y un discurso único, etnocéntrico y hegemónico, desde el cual se miraba y clasificaba según la raza al resto de pueblos y continentes siendo todos –a excepción de la raza blanca- subalternos sin posibilidad de que éstos pudieran expresar sus formas de pensar el mundo y su praxis sobre él.

La colonialidad imperialista permeó en todas las regiones del planeta creando un nuevo mapa geopolítico y de esta forma justificaba el control en todos los órdenes del resto del mundo por parte de las sociedades occidentales, en el que la industrialización del mundo dependiente no figuraba en los planes de los países desarrollados... “su interés era que el mercado de las colonias dependiera completamente de lo que ellos fabricaban, es decir que se ruralizaran” (Hobsbawm, 2012, p. 208), mientras que por otra se excluía todo conocimiento que no fuera el impuesto por Europa.

Es importante señalar que a esta situación contribuyeron los postulados fundacionales de numerosas ciencias nacientes en la construcción de un saber y un conocimiento del que hasta ese momento carecía la humanidad. De ahí que Europa mostrara una actitud etnocentrista, de orgullo de sí misma ante estos logros, y de desprecio hacia las otras culturas consideradas como inferiores o menores de edad.

A estas ideas y conceptos imperantes de la corriente evolucionista se contrapuso la del relativismo cultural, encabezada por Franz Boas. Para este antropólogo, cada

sociedad tiene su propia singularidad y su obra estuvo orientada a desbaratar con un sólido material empírico-etnográfico las teorías que pretendían mostrar las diferencias humanas en términos de razas superiores e inferiores. En los estudios culturales de su época, basados en las premisas darwinianas de la selección natural, se venían desarrollando teorías seudocientíficas para racionalizar la persecución, expoliación y dominio de culturas consideradas rústicas y débiles. Boas, pensaba que pese a las diferencias que separan a los grupos étnicos, las actividades mentales son comunes a todas las sociedades y el hecho de que una sociedad no hubiera alcanzado aún un desarrollo igual al de otras, era una cuestión ambiental y de ritmo histórico, pero que no debía ser de ninguna manera interpretado como una condición de inferioridad y mucho menos con juicios de valor etnocéntricos (Boas, 1964, pp.12-13).

Por su parte el estado positivista reforzó la educación que se hizo extensiva a la población en general y con ella fue formando ciudadanos concebidos bajo sus criterios y normas. Transformó de esta manera el conocimiento y la forma del ser y del saber sin diálogo con el resto de las culturas. Servía la “enseñanza estatal para asegurar la formación de los niños y adolescentes como el estado quiere o como al estado le conviene; laica, para evitar el influjo, preponderante hasta entonces y más universalista, de las Iglesias; el laicismo no suponía el abandono necesario y absoluto de la religiosidad, pero sí el prurito del estado de liberarse de toda tutela exterior... conformándose así un tipo de enseñanza y cultura claramente racionalista, centralista y uniformista y por la intensificación de una mentalidad que rinde un culto especial a los mitos de la ciencia y el progreso (Comellas, 2000, pp.152-153).

Si trasladamos esta cuestión de la forma en la que se abordaban los estudios culturales y el sesgo aplicado en el conocimiento cultural de las civilizaciones de América Latina al tema educativo, es preciso señalar que ésta se hace heredera de toda una tradición eurocentrista y para ello es suficiente con mirar a las escuelas normales para poder identificar lo anterior.

Hacemos mención a las escuelas normales de enseñanza en México porque entendemos que éstas se constituyeron en establecimientos en los que se llevaba a cabo la formación del profesorado que a su vez sería integrado en las escuelas como formadores. Hay que recordar que la escuela normal como la conocemos se origina en Francia, tras la Revolución Francesa, teniendo un momento de auge en la Ilustración y el racionalismo (1795) y debe su nombre a la iniciativa francesa de tener una escuela modelo, con salones y mobiliario y con las personalidades más relevantes en el arte de la didáctica, lo que se comprende si se considera que antes de la Revolución Francesa, el 83% de la población era de origen rural y artesanal y la educación era solo privilegio reservado a la aristocracia, el clero, los comerciantes y burgueses que juntos representaban el 17% restante de la sociedad del antiguo régimen.

En México las Escuelas Normales al igual que allende los mares realizaron programas y establecieron normas para la educación escolar infantil y con el transcurrir del tiempo el Estado logró maximizar su poder y hegemonía en estos asuntos, centralizándose la materia en ministerios y secretarías de gobierno.

De esta manera el sistema disciplinar del poder se traspasó al ámbito de la escuela, a la segregación de los alumnos por sexo, al currículum formal y a la normatividad unas veces explícita en reglamentos y otras implícita en relación a los educandos, así como a los maestros en lo relativo a su identidad y al modelo moral que les tocó interiorizar y asumir “pretendiendo crear cuerpos dóciles y eficaces en la producción del sistema capitalista dominante (...) que trataba de asegurar la población, reproducir la fuerza del trabajo, mostrar una sexualidad económicamente útil y políticamente conservadora” (Foucault, 1991, p.49)

En el orden del conocimiento vemos que la escuela de manera inocente, coloniza la mente de los educandos y lo hace desde un eurocentrismo que se prolonga desde el Siglo XIX hasta el momento actual con una perspectiva hegemónica.

Tras los procesos de decolonización en los años posteriores a la II Guerra Mundial, que se extienden hasta el fin de la Guerra Fría, culmina propiamente el colonialismo. Pero el fin de esta primera decolonización no cierra de ningún modo el proceso de la colonialidad global. Aníbal Quijano, por ejemplo, emplea la noción de “colonialidad” -y no la de colonialismo- para enfatizar las continuidades históricas entre la época colonial y los mal denominados tiempos postcoloniales. Además, no deja de señalar que las relaciones de poder no se limitan exclusivamente al dominio político-económico-jurídico administrativo de los “centros” sobre las “periferias”, sino que poseen una dimensión epistémica y tienen una vertiente cultural importante (Quijano, 2007, pp.93-126).

Cobertura y acceso a la educación, ¿tan solo uno de los problemas de educación?

Al igual que en siglos pasados, hoy las propuestas en materia educativa siguen a expensas de la mano de los fenómenos estructurales bajo reformas que dan continuidad a la ideología neoliberal y que (re)producen realidades sociales, lejanas a la democratización del sistema escolar y de la sociedad, pero que además se hacen injustas para muchos y ello a pesar de los momentos de inflexión iniciados en la década de los años noventa cuando los pueblos de toda América comenzaron a movilizarse y demandar los derechos que les fueron negados desde la colonia. Esta situación obligó a México -y ante las recomendaciones de organismos internacionales- a flexibilizar sus posturas autoritarias y homogeneizantes para establecer en la reforma de la Constitución el derecho a la educación (1992), una educación que debido a su componente poblacional bilingüe y pluricultural, habría

de ser considerada, a partir de 1998, intercultural.

Aquel nuevo panorama abrió muchas expectativas y sobre todo la posibilidad de desarrollar programas educativos de contenido regional con objeto de reconocer el mosaico de culturas con una herencia propia específica sobre la que está conformada la diversidad étnica que caracteriza al país actualmente.

Y parecería normal que la educación empezara a tener un interés desde la Constitución y las nuevas políticas públicas, sin embargo, se sigue observando la tendencia impuesta por las políticas del neoliberalismo que socavan la responsabilidad inherente del estado de promover el “bien común”, en el sentido de que éste sigue siendo quien debe velar por el interés público y no dejar todo en manos del mercado (Torres, 2014, p.13).

Basta acercarnos a las cifras que arroja la OCDE para México en pleno siglo XXI para comprobar la situación a la que nos referimos. En el ciclo escolar 2000-2001, el sistema educativo escolarizado contaba con 29.6 millones de alumnos, de los cuales 79.6% eran de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), 10% de educación media superior, 7% de educación superior (nivel licenciatura y posgrado) y 3.6% correspondía al sistema de capacitación para el trabajo. Después de 15 años, en el ciclo escolar 2015-2016, este sistema contaba ya con 36.4 millones de alumnos, lo que muestra un crecimiento de cerca de 6.8 millones de alumnos (creció cerca de un 23%) respecto del año 2000. De éstos, la educación básica representó 71.2%, la media superior 13.7%, la superior 10% y la capacitación para el trabajo 5.1% (Márquez, 2017:10). Frente al crecimiento de la demanda educativa la pregunta es ¿cómo atenderla en todos sus niveles, en términos de personal profesional formado para las tareas educativas, la infraestructura que se requiere para ello, así como los recursos financieros destinados al sector educativo por parte del gobierno federal? Pero sobre todo ¿cómo se deben atender las grandes desigualdades en la distribución de oportunidades educativas que afectan principalmente a los grupos más vulnerables desde lo social y lo económico?

Hoy por hoy observamos de manera, cada vez más frecuente, la presencia de la educación privada cuando se ha considerado desde hace tiempo que esta fuera gratuita, de calidad y como un derecho para todos. En el México actual -dadas sus condiciones de diversidad lingüística, cultural, pero también geográfica- esto no se ha generalizado, por el contrario: se ha mantenido a ciertos sectores de la población (la de los barrios urbanos pobres, campesinos e indígenas, por ejemplo) con niveles educativos muy bajos y con un currículo homogéneo que los discrimina según se podrá ir viendo.

Tras varias décadas de trabajo, se han ido generando diversos proyectos en torno a la necesidad de una educación diferente, como modo alternativo a la existente en tanto busca propiciar la autonomía del sujeto, pero también la autodeterminación

de los pueblos y con ella el desarrollo comunitario, lo cual figura como la base de la pedagogía social de autores como Paulo Freire.³

Para México la educación comunitaria se inició a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) creado en 1971, cuyo objetivo es proporcionar servicios como el “del Fomento Educativo a través de la prestación de servicios de educación inicial y básica con equidad educativa e inclusión social a menores de cero a tres años once meses y a niñas, niños y adolescentes; además de promover el desarrollo de competencias parentales en madres, padres y cuidadores que habitan en localidades preferentemente rurales e indígenas que registran altos y muy altos niveles de marginación y/o rezago social, bajo el modelo de educación comunitaria; así como desarrollar acciones compensatorias para asegurar mayor cobertura, equidad e inclusión social en las regiones del país.”⁴

En el 2005, el CONAFE desarrolló programas como el de la Modalidad de Atención Educativa a la Población Indígena (MAEPI) con la intención de ir subsanando el rezago escolar en regiones rurales e indígenas, pero también con el propósito de que desde las escuelas los educandos pudieran aprender y valorar los saberes culturales de su grupo étnico y apreciar la lengua materna, sin que por ello dejen de formarse también en español. Para todo ello se requiere de instructores comunitarios que cuenten con una serie de habilidades y capacidades pues de ellas dependerán en gran parte los resultados (Gómez, 2009, p.58).

Ante lo anterior cabría entonces preguntarse ¿se ajusta el MAEPI a una pedagogía que relacione la cultura y la educación?. En México el panorama que enfrentan las escuelas en poblaciones indígenas nos señala que no y que sigue atrapada en un sinnúmero de problemas tales como la inasistencia de los alumnos, al analfabetismo, pasando por la regulación de la educación en contenidos enclavados en realidades que no son las que viven los educandos o que sigue subordinando el aprendizaje de lengua materna indígena al castellano. A ello se une la baja formación de los instructores comunitarios y su falta de actualización, por lo que es necesario ofrecer una mejor planeación en cuanto a la formación de los instructores a fin de que estos cuenten con una mejor metodología, guías de material didáctico y mucha preparación. Por el momento los instructores “son capacitados por otros ex instructores y muchas de las ideas que fundamentan su práctica, se han construido desde su paso como alumnos en el mismo sistema educativo y perpetúan las prácticas tradicionales” (Gómez 2009, p.64). Lo anterior nos hace pensar que también está en entredicho la calidad educativa, de ahí que nos encontramos ante la impartición de pedagogías básicamente de exclusión y de discriminación.

A pesar de las dificultades dadas por los propios contextos socio-educativos marcados por las carencias, en 2017, el CONAFE atendía a una población indígena, rural y urbana de 387,696 niños y niñas, apoyando también a 405,000 madres,

padres, mujeres embarazadas y tutores (CONAFE, 2017). De esta población 48,576 menores son indígenas.

Con todo, el panorama educativo que vemos a nuestro alrededor no es favorable. Hay un escenario de preocupación tanto para maestros, estudiantes y la sociedad misma, pero también de indignación por la escuela que no educa respetando las diferencias propias de las culturas y que cada día demandan más respeto a las diferencias y a la diversidad lingüística, del saber reconocer los conocimientos locales y su posibilidad de (re) producir dichos conocimientos. Nuevamente las cifras vienen a confirmarlo ya que según la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI), más de 25 millones de personas en México se reconoce como indígena, pero solo 7.4 millones (6.5% de la población) se reconoce hablante de alguna lengua indígena. Según el INALI y el INPI,⁵ la situación es preocupante y de las 68 lenguas indígenas existentes, hoy están en riesgo de desaparecer 60 % de ellas, debido a que “no se valora ni se difunde su práctica. Además su uso se ve limitado a espacios íntimos como el hogar.”⁶

En el mundo globalizado todo se halla bajo un orden impuesto, incluyendo el de los saberes, de tal manera que observamos “cómo la institución de la educación ha contribuido y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otra.” (Walsh, 2007, p.28)

El problema se centra en la colonialidad del saber y del ser (Quijano) y que en pocas palabras se resume en que todavía seguimos bajo una estructura jerarquizada de la población sobre la base de la raza y los lugares que ocupan y que viene establecida por la sociedad occidental que hegemoniza su poder para determinar en el discurso quien puede hablar. Quien puede hablar es el que tiene el conocimiento bajo unos parámetros convenidos dejando fuera del diálogo a un conjunto importante de población que parecen excluidos desde el momento en que no se tiene en cuenta su existencia.

Es desde aquí que surge la indignación y la necesidad urgente de crear una comunicación entre culturas que genere relaciones más simétricas y que partan del principio de igualdad no solo en el plano político e ideológico, sino también en el educativo. Desde éste último, se precisa escuchar y aprender del otro, partir de los contextos del educando, de sus conocimientos y de la realidad vivida, más allá de los programas de multiculturalidad oficialista.

Ya Iván Illich a principios de los años setenta decía que “las escuelas están en crisis y también lo están las personas que se encuentran a cargo de ellas” (Illich, et. al., 1979, p.9), a lo que agrega que

sólo la verdadera participación puede constituir una instrucción socialmente valiosa; es decir, se trata de propiciar la participación de quien aprende en cada paso del proceso de aprendizaje y que incluye no sólo la libertad de

escoger lo que debe aprenderse y cómo debe aprenderse, sino también la libre determinación, tomada por quien aprende, de su particular razón de vivir y aprender; el papel que sus conocimientos van a desempeñar en su vida.” (p.27).

Es necesaria la dialogicidad, o en otras palabras la comunicación entre aquellos que participan de la educación y que en este caso sería el maestro, los alumnos, los padres y en conjunto la sociedad. No es casual que entre los algonquinos de la comunidad de Kitcisakik, en Canadá esta situación se resume en el enunciado según el cual, “para educar a un niño, se requiere el esfuerzo de toda una comunidad”. Es decir, lo que se nos plantea es que la escuela no es la única en la que recae esta tarea de formar ciudadanos críticos, sino en ella interviene el conjunto de la comunidad, a fin de construir pedagogías adaptadas a las circunstancias y al cambio social que se expresan a nivel local ante nuevas necesidades que hay que resolver, sin olvidar la innovación de conocimientos que aseguren la finalidad de la educación.

Las pedagogías de la diversidad están a la orden del día y los proyectos más consolidados han sido los de los pueblos indígenas. En este sentido CONAFE desarrolla en la actualidad el modelo ABCD afín de rescatar las culturas indígenas y promover el orgullo de pertenecer a una etnia al tiempo que se trabaja para lograr que las familias se integren en dicho proyecto.

En muchas ocasiones esta situación se dificulta cuando sabemos que la población indígena ha sufrido un golpeo ininterrumpido desde la colonia bajo un discurso que la ha ido inhabilitando en sus derechos ya sean individuales o colectivos al carecer del conocimiento de cómo defenderse y cómo obtener el reconocimiento positivo de su particular identidad sin los prejuicios y clichés a los que ha sido orillada.

Otra educación es posible

Como contrapartida a la educación básica oficialista como la hasta aquí vista, nos encontramos con la educación popular. Una educación que se desarrolla en un escenario de lucha de poder, donde se confrontan diferentes tendencias, unas de rechazo y otras de aceptación del proceso colonizador que se perpetúa bajo formas dominantes como podemos observarlo con el modelo neoliberal, que sigue excluyendo la posibilidad de otro mundo donde la alteridad pueda tener un lugar. La educación que se conoce como popular trabaja con la identidad de los pueblos, para procurar la recuperación de las experiencias educativas que han construido los sectores de la clase trabajadora, los saberes ancestrales de las comunidades indígenas, y las luchas que sectores del campesinado, por ejemplo, han realizado para poseer la tierra, producir y beneficiarse de ello para crear las condiciones económicas que permitan sostener un futuro.

Otros proyectos educativos que enfrentan el sistema escolar vigente son los

promovidos por las Ong's, quienes vienen desarrollando en la última década una intensa actividad de asesoramiento a comunidades indígenas en la defensa de sus derechos ciudadanos, al mismo tiempo que fomentan la educación ciudadana y se capacita a autoridades indígenas para la realización de proyectos de desarrollo local. Este tipo de intervención comunitaria ha permitido la consolidación de proyectos educativos alternativos eficientes. A lo anterior se suman también las iniciativas por parte de grupos de académicos y científicos, funcionarios públicos responsables de direcciones de educación en distintos niveles de gobierno (ciber-escuelas en las nuevas alcaldías de la ciudad de México, dirección de educación intercultural bilingüe indígena de la SEP, entre otras), mismos que se interesan en aplicar otros modelos educativos en amplios y diversos sectores de la población que requieren el servicio. De manera que podemos encontrar proyecto en zonas urbanas y rurales, entre la población indígena, o entre adultos y niños o adolescentes y jóvenes que aspiran a una formación profesional o técnica que les permita integrarse a los mercados de trabajo en condiciones favorables y no sólo como mano de obra con bajos salarios y al margen de las prestaciones otorgadas por la ley. Es en este punto donde se intersectan otros aspectos de la educación como el hecho de que ésta debe ser un eje central enlazado orgánicamente a las políticas públicas en la construcción de la democracia y la ciudadanía, pero también como motor de desarrollo de los individuos, de los pueblos y las naciones. En esa medida se considera que la educación ha de estar vinculada al bienestar de la sociedad y debe contribuir al desarrollo de la igualdad y la equidad general (Walsh, 2007, p.31; Torres, 2014, p.12).

Por último, nos referiremos a las escuelas normales y universidades interculturales, fomentadas por la SEP a partir del 2003 en zonas indígenas a fin de proporcionar para esta población un mayor acceso a la educación superior, lo que no significa que puedan ir sólo indígenas, por el contrario pueden acudir otras poblaciones mestizas de bajos recursos con la intención de formar profesionales comprometidos con el desarrollo de sus regiones.

Hasta la fecha existen trece universidades interculturales teniendo éstas como objetivo fortalecer las lenguas y culturas indígenas y establecer relaciones y un diálogo con respeto e igualdad para que sean valoradas por las otras culturas.

En la universidad intercultural a los alumnos no se les selecciona mediante criterios académicos pues, como hemos visto, estos de por sí han venido siendo víctimas de un sistema educativo muy desigual y por tal no se puede castigar al alumno potencial por su baja formación. Se aplican exámenes de admisión, pero exclusivamente con fines de diagnóstico. Si acaso es necesario seleccionar alumnos por ser la demanda mayor que la capacidad de oferta, ello se hará por cuotas: de género, de grupo étnico de pertenencia o de municipio o escuela de procedencia, según lo que tenga sentido en cada región. Ahora bien, a fin de asegurar una alta calidad académica de

la institución y de sus resultados, será necesario proporcionar a los alumnos aquello que debieron haber obtenido en los niveles educativos anteriores y que por la mala calidad de éstos no lo hicieron. (Smelkes, s/f, p.10).

Otro aspecto importante a considerar son las condiciones de pobreza que caracterizan a este sector de la población, ya que son la causa de que los alumnos abandonen la escuela a nivel de educación básica y media superior. Por eso se ha puesto a funcionar un sistema de becas para evitarlo y que los alumnos continúen con su formación educativa.

A través de las universidades interculturales se ha atendido a un importante sector de la población secularmente excluido de la educación superior. Sin embargo, hay situaciones que todavía deben superarse como la profesionalización de los egresados de estas universidades. Y es que los empleos que obtienen cuando egresan de este sistema educativo de licenciatura, son generalmente precarios pues en su mayoría trabajan en ONG's, agencias gubernamentales, e instituciones educativas. En general estos empleos se encuentran sujetos a contratos temporales, sin seguridad social lo que motiva que muchos de ellos decidan apostarle por el autoempleo o seguir con su formación académica (Hernández, 2017, p.145)

Las universidades interculturales tienen como función la formación de alumnos, pero el modelo pedagógico tiene también en su fundamento la vinculación del egresado con sus comunidades, de tal suerte que éste debería asumirse como gestor o incluso líder en los lugares de origen a fin de fortalecer el tejido comunitario. Sin embargo, las dificultades para el acceso a un trabajo, provoca que en muchas ocasiones los egresados se inclinen hacia aspiraciones individuales, muchas veces incluso lejos del terruño.

Si se tiene en cuenta que “los proyectos extractivistas en los territorios indígenas, las reformas estructurales han generado mayores brechas entre el campo y la ciudad, el crimen organizado ha crecido exponencialmente y la crisis económica mundial acompañada del retiro del Estado del sistema de Bienestar ha dejado en la desolación a las familias de los municipios más pobres del país” (Hernández, 2017, pp.145-146; Olivera, 2017), entonces se hace necesario que la universidad intercultural afiance la formación a partir de un nuevo proceso epistemológico de valoración y producción de conocimientos y prácticas en igualdad y sin jerarquización ante la diversidad cultural, en un “diálogo de saberes” a fin de que sus alumnos puedan comprometerse más a fondo en las transformaciones de sus lugares para su crecimiento y bienestar.

Viejos modelos educativos vs nuevos modelos

En un inicio planteamos como pregunta cuales podrían ser los nuevos modelos educativos para solucionar la desigualdad social a la que nos hemos venido

refiriendo y que se observa de manera especial en ciertos sectores vulnerables urbanos, mujeres, pero también en aquellos que por su condición étnica, se suman a lo anterior, y que se encuentren mal distribuidos geográficamente los servicios escolares, afectando por ende a la calidad en la formación.

Para resolver estas condiciones de adversidad en el acceso educativo y generar una eventual transformación social se requiere además “reconocer las necesidades, problemas, intereses y aspiraciones de la población de las comunidades, como también programas flexibles que se adapten a las características y necesidades de un entorno comunitario” (Gómez, 2009, p. 43), lo que nos hace pensar en un tipo de escuela y de educación totalmente diferentes al modelo educativo neoliberal basado en el mercado y el desarrollismo vigente lo que impide que la alteridad emerja.

La labor educativa, sus métodos y los maestros que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollan actividades que están determinadas por el contexto social en el que trabajan; de esta manera, tenemos una correspondencia entre lo que se entiende como educación y el sector social al que ésta se dirige como reflejo de la propia sociedad y en la medida en que se convierte en el espacio que fortalece el sentido dado al futuro de la sociedad, como grupo. En esta perspectiva, de lo que se trata entonces es de proporcionar al alumno los medios para que se apropie de todo aquello que le permita desarrollar sus capacidades y estar en condiciones de transformar su entorno inmediato para una vida mejor. Por tal motivo, en la educación conocida como campesina, popular y/o intercultural se trabaja con la identidad de los pueblos, para procurar la recuperación de las experiencias educativas que han construido los sectores de la clase trabajadora, los saberes ancestrales de las comunidades indígenas y las luchas que sectores campesinos, por ejemplo, han llevado a cabo para acceder la tierra, hacerla producir y beneficiarse creando de esa manera las condiciones económicas que permiten sostener un futuro promisorio.

La realidad nos muestra las carencias del sistema escolar nacional, es hasta cierto punto lógico que en el tema educativo trate de buscar y poner en funcionamiento otras opciones, en el entendido de que el sistema tiene fallas estructurales que van desde la formación de profesores que no se hallan a la altura de las necesidades de los solicitantes del servicio educativo, pasando por la falta de recursos financieros para ampliar la oferta educativa, hasta llegar a la necesidad de resolver aspectos como el rezago educativo y la deserción escolar, entre otros.

Hace tiempo, Ivan Illich sugirió que era necesaria la desescolarización del conocimiento y se planteó las siguientes preguntas: ¿Qué significa eso? ¿Sacar la labor educativa de los establecimientos escolares, del control de los profesores que inducen una formación escolarizada uniformizante de alumnos? ¿Qué tipo de educación la sustituiría? ¿Impartida por quién? A lo que respondió que,

Ni en Norteamérica ni en América Latina logran los pobres igualdad a partir

de escuelas obligatorias. Pero en ambas partes la sola existencia de la escuela desanima al pobre y le invalida para asir el control de su propio aprendizaje. En todo el mundo la escuela tiene un efecto anti-educacional sobre la sociedad: se reconoce a la escuela como la institución que se especializa en educación. La mayoría de las personas considera los fracasos de la escuela como una prueba de que la educación es una tarea muy costosa, muy compleja, siempre arcana y frecuentemente casi imposible.” (Illich, I., 1985, p. 7)

El acceso a una educación de calidad se presenta con una complejidad evidente, sobre todo si se considera que la tendencia a nivel mundial es que la distribución de la riqueza económica tiende a polarizarse, toda vez que el modelo económico de globalización sigue generando una mayor distancia entre aquella parte minoritaria de la población mundial ubicada en los países del Norte industrial -y que es la que concentra la riqueza generada mundialmente- y el resto de la población, que no tiene acceso más que a ciertos satisfactores necesarios para una vida digna. Todo eso genera sin duda una serie de situaciones sociales asociadas a la pobreza, la exclusión y la desigualdad social que genera una realidad en la que la medición de las condiciones de pobreza, (a través del índice de desarrollo humano, por ejemplo) de ingreso, de satisfacción de necesidades básicas de alguna u otra manera tiene una relación con los niveles de educación y sus diferencias, de una generación a otra. Por esa razón, “se puede anticipar que dentro de poco tiempo habrá pequeños islotes de extrema riqueza en los países de la OCDE para alrededor del 15% de los habitantes del planeta, que disfrutarán de cuatro quintas partes del ingreso mundial, sobre los cuales presionarán la pobreza relativa y absoluta de la inmensa mayoría del 85% restante de la población, que tiene que sobrevivir con sólo un quinto del ingreso mundial.” (Sunkel, 2007, p. 475). Esta tendencia lejos de mitigarse se ha acentuado en los últimos años y vemos cómo la segmentación de la sociedad se agrava, ya que sólo mil millones de personas son las beneficiarias del actual modelo de modernización, lo cual los convierte en una élite cuya movilidad y capacidad de consumo se basan en la exclusión de la mayoría de la humanidad. A pesar de ello, sus intereses particulares aparecen como universales” (Romero, G., 2009, p.11) y se les difunde como la verdad científica, como el paradigma óptimo fuera del cual no puede haber ninguno otro que sirva para interpretar realidades completamente desconocidas por quienes los elaboraron. Esto implica entonces que la educación es un escenario de lucha donde se confrontan diferentes tendencias, unas de rechazo y otras de aceptación del proceso colonizador iniciado hace tiempo, pero que aún sigue presente bajo otras formas sutiles, pero que con todo implica:

la imposición de los valores de esta minoría sobre los derechos humanos y las culturas tradicionales de pueblos y naciones (...) ante lo cual es pertinente la pregunta ¿qué tipo de escuela construir para la sociedad del siglo XXI? ¿se trata sólo de hacer de la escuela una correa de transmisión de saberes que la

sociedad requiere o es la posibilidad de formar personas críticas, solidarias y creativas para a su vez reconstruir a una sociedad crítica, creativa y solidaria?” (Romero, G., 2009, p. 12).

Lo que en esencia interesa es que la escuela ayude a los alumnos a descubrir su *vocación*, de manera que ésta sea el lugar donde se desarrollan las *potencialidades* y las *capacidades* de cada uno de ellos. El resultado en una generación nos puede mostrar que no todos son aptos para ir a la universidad o para dedicarle años a una formación profesional universitaria, cuando su condición familiar, personal, exige ingresar de manera rápida al mercado de trabajo. Algunos serán buenos porque poseen una capacidad manual muy alta, otros mostrarán más capacidad matemática, para el dibujo, la literatura o las artes y en ellas, cada uno puede ser el mejor. Si la escuela de hoy en día tiende a uniformizar la formación esas capacidades diferenciadas se pierden y la escuela no se convierte sino en el instrumento del sistema económico ¿cuál sería entonces la propuesta?. La que parecería más sensata es una escuela preocupada por los últimos, no por los buenos⁷, ya que siguiendo las palabras de Romero se requiere:

generar una escuela que eduque *para la vida*, a diferencia de aquella escuela que amaestra *para el mercado*, y la formación de sujetos democráticos a la que aspira este tipo de educación considera, que no hay una sola forma de ejercer y participar en la democracia ni de construirla, pues las necesidades vitales son iguales en cualquiera de las sociedades humanas. Sin embargo, hay una forma de *vivir con dignidad* que no está al alcance de todos” (Romero, G., 2009, p.18).

Es el momento de iniciar un desprendimiento de aquellas pedagogías impuestas en nuestras sociedades, copiadas y asumidas como la pedagogía “adecuada”, la “necesaria” e inevitable para lograr los objetivos educativos que se persiguen. Aquí aparece un tema importante en la medida en que son formas de enseñar que no corresponden ni son reflejo de los procesos culturales, de socialización y de prácticas colectivas de nuestros entornos sociales, sino que son diferenciados. Hasta el momento lo que se enseña en la escuela es un conocimiento que ha sido objeto de procesos de dominación y de control que van más allá de la política, y como tal, permean a la sociedad en su totalidad. Una sociedad que ha sido colonizada y dominada, es una sociedad con necesidad de recuperar su sentido hacia la autonomía y la independencia, hacia la recuperación de su independencia no sólo económica y política, sino también cultural. Por eso es importante entender que una de las funciones de la educación es la de generar ciudadanos críticos de la sociedad de la que forman parte. Si hasta aquí vemos los numerosos escollos en los que se encuentra la escuela ¿podrían éstos superarse a partir de la desescolarización?. Y es esta pregunta motivo también de grandes debates. La desescolarización de la

sociedad

implica el reconocimiento de la naturaleza ambivalente del aprendizaje. La insistencia en la sola rutina podría ser un desastre; igual énfasis debe hacerse en otros tipos de aprendizaje. Pero si las escuelas son el lugar inapropiado para aprender una destreza, son lugares aún peores para adquirir una educación. La escuela realiza mal ambas tareas, en parte porque no distingue entre ellas. La escuela es ineficiente para instruir en destrezas por ser curricular. En la mayoría de las escuelas, un programa cuyo objetivo es mejorar una habilidad está siempre concatenado a otra tarea no pertinente.” (Walsh, 2009, p.12).

Hay también planteamientos que nos dicen que la desescolarización no podrá llevarse a cabo mientras nuestra sociedad no se encuentre mejor estructurada y cohesionada como para crear una educación con calidad y oportuna, que cubra las necesidades del alumnado. Con esto queremos decir que hay que sacar de la escuela todo aquello que uniformice, que tenga como máxima el éxito siempre bajo los parámetros del mercado. Por el contrario, se necesita un tipo de educación integral que parta de las necesidades del alumnado, de sus familias en el contexto vivido y que a partir de la innovación -a la hora de aprender y de enseñar- se promueva el crecimiento de la sociedad en su conjunto.

Como señala Chomsky, a lo que nos enfrentamos cada vez con mayor frecuencia como sociedad, es a un predominio de ciertas tendencias educativas, caracterizadas por limitarse a satisfacer

los requerimientos pragmáticos del mercado, que forma a los estudiantes para que sean ‘trabajadores sumisos, consumidores expectantes y ciudadanos pasivos’. La sociedad es forzada a crear estructuras educativas que adormecen la capacidad crítica de los alumnos con miras a domesticar el orden social y asegurar así su auto-preservación.” [en esa medida], “se crean patrones educativos que incluyen ‘acciones que procuran la domesticación de la conciencia y su transformación en un recipiente vacío’.”(Chomsky, N., 2002, pp.11-12)

En el contexto de la práctica cultural dominadora, la educación se limita a que el educador “que sabe” transfiera un conocimiento preexistente al estudiante “que no sabe”, como en la tradición de la escolástica medieval. Además, es obvio que, en la medida en que la cultura corporativa domina a la escuela, la función de los maestros se limita a impartir una “verdad oficial”. “Los maestros en su tarea educativa tratan a los alumnos como si fueran sólo vasijas vacías que deben ser rellenas con ideas predeterminadas, generalmente desconectadas de la realidad social que los contenga y desprovistos de cualquier valor que tenga que ver con la igualdad, la responsabilidad o la democracia” (Chomsky, N. 2002, pp.11-12). En esa medida se genera una mentalidad “dominadora” que se justifica por sí sola al ignorar contenidos

históricos que se omiten de manera intencionada y que tienen como consecuencia una comprensión sesgada de la historia y de las relaciones entre las diferentes culturas y civilizaciones.

Es preciso tener en cuenta que los alumnos son miembros de una comunidad con un pasado y una realidad particular desde la que han de seguir creciendo y construyendo su futuro. Por eso entendemos que el tema educativo debe ser analizado también bajo el reflejo de las ideas en torno a la decolonialidad que, como señala Restrepo, “remite al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad, para generar un proyecto con un calado mucho más profundo y una labor urgente en nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial, aun luego de que el colonialismo ha sido quebrado” (Restrepo y Rojas, 2010, pp.16-17). En este sentido, la labor educativa basada en el principio anterior, es decir, en objetivos que buscan cuestionar y no reproducir esquemas hegemónicos, debe partir de elementos y valores que tiendan a construir nuevas formas de entender el pasado con la dinámica actual, creando puentes entre el saber y experiencia desde trayectorias culturales propias, diferenciándose de aquellas formas eurocéntricas que se reproducen, según las orientaciones y determinaciones mencionadas previamente.

No se requiere la elaboración de una teoría pedagógica para detectar las necesidades más apremiantes en cuanto a la educación y a la población a la que deben dirigirse los esfuerzos de organización, profesionalización de la enseñanza, incremento de infraestructura, programas educativos, pedagogía, etc., entre otros aspectos. El mismo Paulo Freire, -quien no era un teórico de la educación-, tuvo la sensibilidad suficiente para percibir la necesidad de conservar y desarrollar una visión crítica de la labor educativa y de fortalecer de manera prioritaria la educación popular.

En este sentido en particular es que percibimos una vinculación de Freire con Fanon: cuando Freire piensa que los oprimidos (los condenados de la tierra de Fanon) deben asumir una praxis liberadora, en concertación con aquellos intelectuales comprometidos en la construcción de estrategias pedagógicas orientadas para tal fin. En efecto, este tipo de pedagogía no se construye en respuesta al discurso de la modernidad eurocentrista, sino que su preocupación refleja la situación concreta de uno de los sectores más vulnerables de la sociedad: el de los “condenados de la tierra”, quienes por su nivel de ignorancia, son cada vez más sometidos. De ahí la necesidad de desarrollar una pedagogía diferente, que haga frente a la subalternización, la folclorización o la invisibilización de conocimientos que no forman parte del canon de producción del “conocimiento occidental”. Como dice Walsh,

[...] la colonialidad del saber [...] no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que, al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual (2007b, p.104).

De lo que se trata entonces es de desarrollar en los sectores sociales a los que remiten los trabajos de Freire y de Fanon una serie de pedagogías cuya finalidad sea rescatar otras formas de conocimiento que de manera tradicional han sido

descartadas como producto de la ignorancia, menospreciadas, inferiorizadas o, en ciertas ocasiones, apropiadas por los aparatos de producción del conocimiento teológico, filosófico y científico europeos. De ahí el carácter represivo de la colonialidad del saber con respecto a otras modalidades de producción de conocimiento y otros sujetos epistémicos [...] la colonialidad del saber, [debe ser] entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y “científicas”), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza (Walsh, 2005,p. 19)

Además, consideramos que también hay una crisis en el modelo educativo que se ha impulsado e impuesto a nivel internacional, ya que, éste es un claro ejemplo de

La pretensión de universalidad, objetividad y neutralidad del ‘conocimiento occidental’ [que] es donde reside su supuesta superioridad epistémica y en él se inferiorizan e invisibilizan las formas de concebir y producir conocimientos diferentes (Grosfoguel, 2006, p.21).

Lo cual también nos remite a la idea que es preciso recordar que

(...) durante generaciones, los filósofos y pensadores que conformaron las ciencias sociales han creado teorías que abarcaban a la humanidad en su integridad. Como es bien sabido, sus postulados se han producido en una ignorancia relativa, y en ocasiones absoluta, de la mayor parte del género humano, es decir, de los habitantes de las culturas no occidentales.” (Chakrabarty, 2008: 59).

En este contexto, se da una situación que hace necesario el desarrollo de actividades educativas respaldadas por objetivos de reproducción de conocimiento diferentes aplicados en sociedades que no responden a este tipo de motivaciones centradas en la cultura europea o de primer mundo. Es esclarecimiento y resolución de las necesidades educativas, la transmisión de conocimientos orientados al desarrollo y fortalecimiento de un vínculo del educando con la sociedad, la capacidad de generar un juicio propio, basado en una visión crítica de la sociedad y de la importancia de la trascendencia cultural de valores y el rescate de un sentido de pertenencia enmarcados en un contexto de futuro a mediano y largo plazo como entidad social, constituyen entonces los componentes presentes en la construcción de un nuevo concepto de educación que fija su interés en los sectores más vulnerables de la sociedad. Otro tipo de educación entonces verá su acción limitada a repetir modelos que no pueden lograr objetivos claros y que contribuyan al fortalecimiento del tejido

social.

Nuestro interés es dejar claro que, el conocimiento debe orientarse a un fin, debe haber una finalidad, entendida como las estrategias que permiten propiciar, consolidar y fortalecer los vínculos de solidaridad social que caracterizan a un colectivo. No se trata de formar y educar alumnos (ya sean de educación básica o universitaria) para que se integren al mercado, sino para que resuelvan situaciones específicas que demanda la sociedad a nivel local. De ahí que podamos decir, siguiendo a Wallerstein, que

Las universidades han sido a la vez los talleres de la ideología y los templos de la fe. Son los talleres de la ideología, de producción de lo que opera como verdad, templos del opio de los intelectuales modernos: la verdad como ideal cultural, ha funcionado como un opio, tal vez el único opio serio del mundo moderno [...] Me gustaría sugerir que tal vez la verdad haya sido el opio real, tanto del pueblo como de los intelectuales” (Wallerstein, 2006, p.72).

Por eso es importante rescatar un contenido intercultural de la educación, ya que ésta busca frente a las pretensiones educativas del conocimiento universal, una pluri-versalidad que comprende considerar las múltiples relaciones de poder que posicionan globalmente unos particulares naturalizándolos como ‘universales’. Una pluri-versalidad que asume seriamente las problemáticas de la diferencia y la historicidad de la misma. “Emerge así un pensamiento en y de la diferencia colonial que postula la diversalidad (la diferencia epistémica como proyecto universal) y ya no la búsqueda de nuevos universales abstractos de derecha o izquierda [...]” (Mignolo, 2001, p.18)

Pero una concepción así nos lleva al aporte central que ha formulado Catherine Walsh, quien plantea la necesidad de un proyecto que combine el aspecto político y el epistémico para incidir y transformar las relaciones entre el saber y el poder, mismas que deben trascender la relación entre los sectores hegemónicos y subalternos de la sociedad. Es decir, se trata de demostrar la pertinencia y la riqueza de nuevos diálogos entre aquellos sectores de la sociedad que históricamente han sido subalternizados y que como consecuencia de ello, no han tenido oportunidad de manifestarse ni de ser considerados a nivel social. Entender al conocimiento mismo como campo de conflicto en sí, se concreta en nuevas formas de reivindicación y de lucha de las organizaciones sociales, lo que Walsh considera una “renovada atención puesta por grupos indígenas y afros al pensamiento como campo de lucha, intervención y creación, así haciendo evidente un proyecto de la interculturalidad⁸ que no es solo político sino a la vez epistémico” (Walsh, 2005b, p.7).

La dimensión intercultural de la educación remite a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, y también remite a la

búsqueda de un diálogo de saberes y a una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, todo ello en el entendido de que debe haber una satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida (López y Kuper, 2000, p.48). De esta manera nos alejaríamos de las posturas más convencionales del concepto y en especial de las propuestas del multiculturalismo de las que han participado organizaciones sociales, académicos y entidades nacionales y transnacionales desde la década de los setenta en el campo de la educación.

A modo de conclusión

El presente artículo ha tratado de hacer una exploración en torno a la educación de México desde diferentes niveles de formación. A partir de la complejidad del tema y de la realidad en la que se inserta, nuestro afán se centró en reflexionar y a la vez entrar en un diálogo desde las ideas y los aportes de diferentes autores que desde disciplinas como la sociología, la antropología o la pedagogía entre otras, buscan el cambio frente a la desesperanza de nuestros tiempos en que vemos cómo las reformas propuestas por la política neoliberal se abocan al desmantelamiento de la educación pública para transferirla al ámbito de la educación privada y por tanto reducirla a una mercancía que desconoce los problemas de las culturas y de los diferentes grupos sociales.

La crisis por la que atraviesa hoy la educación no tiene una fácil salida y más si antes no se asegura una mejor política pública con la que el país reafirme el derecho humano a la formación en sus diferentes niveles. Se exige una transformación escolar pero antes es preciso conocer todos sus problemas y aspiraciones, contar con pedagogos y expertos que puedan trascender la situación, lejos de los despachos ministeriales quienes dictan a golpe de decreto las nuevas reformas. Una enseñanza configurada de abajo hacia arriba, partiendo del contexto del educando, en la que participen todos los involucrados en una gestión abierta y democrática (de dialogicidad entre el maestro y el educando, pero también con la familia y la sociedad), con un espíritu crítico y de innovación.

Es preciso que se reconozca que la educación cuenta con un componente político pero también ético, de tal forma que como diría Freire requiere de compromiso, entre otras cosas, para superar las injusticias sociales si no queremos caer en la deshumanización y en la degradación moral. En este contexto es necesario crear unas nuevas condiciones de posibilidad a partir de las resistencias que podamos generar contra la tecnoeconomía bajo la que vivimos. Y es que “la enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. La transmisión necesita, evidentemente, de la competencia,

pero también requiere de una técnica y un arte” (Morin 2003, p.122)

Notas

¹ Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Jean Jaurés de Toulouse, Francia. Investigador del Centro de Estudios Rurales en El Colegio de Michoacán; sus temas de interés son la educación intercultural, manejo de recursos colectivos y las sociedades campesinas en América Latina; imparte cursos sobre la historia agraria en el México contemporáneo, investigación en fuentes documentales históricas medioambientales; la política hídrica actual, entre otros. villa@colmich.edu.mx

² Doctora en Historia y Geografía de América por la universidad Complutense de Madrid España. Investigadora del Programa de Licenciatura en Educación en el Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México; sus temas de interés se ubican dentro de los estudios de género, antropología cultural, estudio de la etnicidad en sociedades indígenas en América Latina, feminismo; ha impartido cursos de introducción a la Antropología, metodología en Ciencias Sociales, investigación cualitativa, entre otros, mariarosa_n@yahoo.es

³ Paulo Freire, el gran ausente como referente en las escuelas Normales y Universidades.

⁴“MANUAL de Organización General del Consejo Nacional de Fomento Educativo” (boletín oficial, 2017)

⁵ Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) e Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)

⁶<https://www.gob.mx/cultura/prensa/mexico-es-uno-de-los-paises-con-mayor-diversidad-linguistica-en-el-mundo?idiom=es>

⁷“Necesitamos una escuela para los últimos, no para los buenos”. Francesco Tonucci. 25 de octubre de 2018. Escribe: [Cecilia Álvarez](#) en:

https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/10/necesitamos-una-escuela-para-los-ultimos-no-para-los-buenos-dice-francesco-tonucci/?fbclid=IwAR0NTrX0lo5LaXF7uP_K4e0HrG-nDzCEehmKU3uDVF6tfreAAEtBhw4nU6Q

⁸ Es preciso considerar que la interculturalidad no solo debe ser entendida como una relación entre grupos sociales que culturalmente son distintos, pero que se pueden complementar, tal y como lo contemplan las propuestas convencionales que abordan el tema educativo.

Bibliografía

Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires, Argentina. Solar/Hachette.

Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Madrid, España. Tusquets.

Chomsky, N. (2002) *La (des)educación*. Barcelona. Editorial Crítica.

Gómez, M. (2009) *Estudio exploratorio-descriptivo de competencias interculturales en instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo que brindan servicio*

- en la Modalidad de Atención Educativa a población Indígena del Estado de Chiapas. Tesis de doctorado. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Nuevo León, México.
- Grosfoguel, R. (2006). "La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global." en *Tabula Rasa*. (4): 17-48.
- Ilich, I.(1985). *La sociedad desescolarizada*. México Joaquín Mortiz - Planeta.
- López, L. y Wolfgang K. (2000). "La educación intercultural bilingüe en América Latina". Documento de trabajo en *La práctica de la educación bilingüe intercultural y sus retos*. Materiales de referencia para docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos EBI. Págs. 27-69. Perú: Ministerio de Educación, Programa Forte-Pe.
- Márquez Jiménez, A. (2017). *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, IISUE-UNAM. México.
- Mignolo, W. (2001) "Introducción" en Walter Mignolo (ed.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Signo-Duke University. págs. 9-54
- Morin, E. (2003) *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa
- Quijano, A. (2007) "Colonialidad del poder y clasificación social". En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. pp. 93-126.
- Restrepo, E. y Rojas A. 2010. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca. Colombia
- Romero Izarra G., Caballero A. (Eds.) (2009) *La crisis de la escuela educadora*. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Barcelona.
- Said, E. (2001) *Cultura e imperialismo*. Barcelona, España. 2a ed. Anagrama.
- Schmelkes, S. Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? https://www.academia.edu/3048258/LAS_UNIVERSIDADES_INTERCULTURALES_EN_M%C3%89XICO_Una_contribuci%C3%B3n_a_la_equidad_en_educaci%C3%B3n_superior
- Sunkel, O. (2007). "En busca del desarrollo perdido" en Vidal, Gregorio; Guillén R., Arturo. (Comp). *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización. Homenaje a Celso Furtado*. págs. 469-488.
- Torres, C. (2014). "El neoliberalismo como nuevo bloque histórico" en *Perfiles Educativos*. vol. XXXVI, núm. 144. IISUE-UNAM.
- Valero, A. (2003). "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciecias sociales latinoamericanas". *Boletín Antropológico*, Vol. 21, Nº 57, enero-abril. Universidad de los Andes, Venezuela.
- CONAFE. Diario Oficial, 18 de septiembre de 2017. Segunda sección. Consultado el 13/09"2018 http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/31ee49a5-10f4-4264-9cb4-730691f53d0f/manual_organizacion_conafe.pdf
- Walsh, C.(2005a) "Introducción" en Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Quito, UASB-Abya Yala).
- Walsh, C. (2005b). "Interculturalidad, colonialidad y educación". Ponencia en el *Primer*

Seminario Internacional “(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad”, Bogotá: Universidad del Cauca, 1 al 4 de noviembre 2005.

Walsh, C. (2007) “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales” en *Nómadas*. (26): 102-113.

Wallerstein, E., (2006). *El capitalismo histórico*. México: Siglo XXI Editores.

Os Rumos da Mediação Escolar no Brasil: Discussões para o Avanço da Pesquisa e das Práticas Pedagógicas Inclusivas de Alunos com Autismo

The Paths of School Mediation in Brazil: Discussions for the Advancement of Research and Inclusive Pedagogical Practices for Students with Autism

The Directions of School Mediation in Brazil: Discussions for the Advancement of Research and Inclusive Pedagogical Practices for Students with Autism

Gisele Reinaldo Da Silva¹
Igor do Nascimento Cabral²

Resumen

Este artículo versa sobre la imprescindibilidad del profesional de mediación escolar para la inclusión cualitativa del alumno con autismo, aunque no exista su reconocimiento legal en Brasil, en contraste con países desarrollados. Presumimos, basados en un levantamiento de datos de 2020 publicados en fuentes oficiales, que la inclusión en Brasil es un tema inacabado, ya que el acceso y permanencia adecuada en escuelas se están comprometiendo, a pesar de las políticas públicas nacionales. Se justifica, así, la necesidad de equiparación entre el andamiaje legal y la práctica educativa; por lo tanto, los avances científicos en la temática contribuyen a la reflexión crítica y a la concientización social. Partimos de una metodología dialógica comparatista en esta investigación bibliográfica cualitativa, presentando ideologías de especialistas en educación especial e inclusiva, relacionándolas a las estadísticas de la realidad brasileña. Las palabras clave desencadenantes de la búsqueda textual fueron autismo, Educación Especial, inclusión y mediación. Concluimos que el dialogismo entre mediador escolar, docente, familia y equipo terapéutico auxiliará al alumno con Trastorno de Espectro Autista desde el diagnóstico precoz a la constitución del ambiente adecuado al atendimento de sus necesidades y desarrollo de habilidades.

Palabras clave: autismo; educación especial; inclusión; mediación

Summary

This article deals with the importance of the school mediation professionals for the qualitative inclusion of students with autism, even if they are not legally recognized in Brazil as in developed countries. We assume, based on a survey of 2020 data

published in official sources, that inclusion in Brazil is a pending topic, since access and adequate permanence in schools has been compromised, despite national public policies. Thus, the need of combining legal framework and educational practice is justified and scientific advances regarding the theme contribute to critical reflection and social awareness. We started from a comparative dialogical methodology in this qualitative bibliographic research, presenting ideologies of specialists in special and inclusive Education, relating their theories with Brazilian reality statistics. The keywords triggering the textual search were: 1) Autism; 2) Special Education; 3) Inclusion; 4) Mediation. We conclude that the dialog between the school mediator, the teacher, the family and the therapeutic team will help students with Autism Spectrum Disorder from the early diagnosis to the constitution of an adequate environment to meet their needs and skills development.

Keywords: Autism; Special Education; Inclusion; Mediation

Resumo

Este artigo versa sobre a imprescindibilidade do profissional de mediação escolar para a inclusão qualitativa do aluno com autismo, embora não haja seu reconhecimento legal no Brasil, em contraste com países desenvolvidos. Pressupomos, pautados em um levantamento de dados de 2020 publicados em fontes oficiais, que a inclusão no Brasil é tema inacabado, visto que o acesso e permanência adequada nas escolas vem sendo comprometidos, a despeito das políticas públicas nacionais. Justifica-se, assim, a necessidade de equiparação entre arcabouço legal e prática educativa, logo, os avanços científicos na temática contribuem à reflexão crítica e à conscientização social. Partimos de uma metodologia dialógica comparatista nesta pesquisa bibliográfica qualitativa, apresentando ideologias de especialistas em Educação Especial e inclusiva, relacionando suas teorias com estatísticas da realidade brasileira. As palavras-chave desencadeantes da busca textual foram: 1) Autismo; 2) Educação Especial; 3) Inclusão; 4) Mediação. Concluímos que o dialogismo entre mediador escolar, docente, família e equipe terapêutica auxiliará o aluno com TEA desde o diagnóstico pregresso à constituição de ambiente adequado ao atendimento de suas necessidades e desenvolvimento de habilidades.

Palavras-chave: Autismo; Educação Especial; Inclusão; Mediação.

Lxs creemos capaces de todo, *del "todo" tuyo*. Fernand nos invita a que partamos

Fecha de Recepción: 05/03/2021 Primera Evaluación: 01/06/2021 Segunda Evaluación: 11/08/2021 Fecha de Aceptación: 28/10/2021

Introdução

A *área da Educação Especial* foi impulsionada mundialmente a partir da Convenção de Salamanca em 1994, evento responsável por nortear as escolas, no sentido de incluir as crianças com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares de ensino e aprendizagem. Após esse marco histórico na Educação Especial, instituições em diversos países passaram a elaborar estratégias, com o objetivo de atender esse alunado, tendo como uma das ações a integração de outro profissional, além do professor da classe, para acompanhar o discente incluído em classe regular. Em decorrência disso, surgiu a ideia e propagação do profissional mediador escolar.

Não obstante, partimos, neste estudo, do contraste entre a realidade da inclusão em países desenvolvidos e em desenvolvimento, como se pode observar nesta recente notícia, publicada em 2018, a respeito da realidade da inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas da América Latina:

De acordo com números do Unicef para América Latina, 70% das crianças com deficiência não frequentam escolas. A ONU mostra ainda que enquanto 60% dessas crianças completam a escola primária nos países desenvolvidos, apenas 45% (meninos) e 32% (meninas) concluem a etapa em países em desenvolvimento. (Paiva, 2018, para. 5).

No Brasil, a mediação escolar passou a ser abordada em torno dos anos 2000, embora sem nenhum registro metodológico, em contraste com países que possuem maior embasamento de informações, no que se referem aos marcos históricos e avanços acerca da integração deste profissional à realidade das escolas. Acerca disso, Mousinho et al. (2010) retratam que:

Na França, entre 1998 e 2003, foram desenvolvidas as primeiras integrações individuais com mediadores escolares. Esses profissionais eram recrutados e formados por associações, de forma pontual, visando ao tipo de dificuldade que eles acompanhavam. Em junho de 2003, eles passaram à responsabilidade da Educação Nacional. Nos EUA, uma característica relevante da mediação é que todo o *staff*, equipe escolar, deve compreender a dificuldade do aluno, que o faz responder de uma forma diferente dos outros estudantes. É importante o treinamento dos colegas. O *staff* educacional deve ser treinado diretamente para aquela criança com sua equipe, compreendendo seus pontos fortes e necessidades prioritárias para poder atuar com ela. A equipe deve incluir os professores, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, além dos pais. Na Grã-Bretanha, os mediadores escolares trabalham em escolas com professores de turma, a fim de ajudar a oferecer experiências relevantes de aprendizagem para as crianças. Independente do título que apresentam, ficam baseados em escolas primárias, secundárias ou especiais. Em escolas primárias e especiais,

eles devem ser os primeiros a ajudar uma criança ou um pequeno grupo de crianças com necessidades especiais, ou podem trabalhar direto numa classe particular. Em escolas secundárias, eles devem trabalhar com uma única criança, abarcando todas as áreas do currículo. Cabe destacar que, na última década, o número de mediadores escolares cresceu impressionantemente neste país. (Mousinho et al., 2010, pp. 93, 94).

Já no Brasil, de acordo com o panorâmico histórico da Educação Especial, a inclusão passou a ser vigente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), a qual contempla a obrigatoriedade de as escolas regulares oferecerem serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. Além desta, outra lei debatida e aprovada, em prol da demanda de inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais ou autismo, foi a Lei Constitucional Nº 12.764 de 2012 (Brasil, 2012). Essa Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução, em seu primeiro inciso, reconhecendo o autismo como deficiência, caracterizada por uma:

Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. (Brasil, 2012, para. 4).

A Lei também garante os direitos à inclusão, à inserção no mercado de trabalho, ao diagnóstico precoce, ao atendimento profissional e adaptações necessárias às particularidades do indivíduo com autismo. Porém, ainda não oficializa a profissão de mediadores escolares e a necessidade de as escolas garantirem a presença desse profissional a fim de auxiliar às crianças com autismo em seu desenvolvimento e sociabilidade em âmbito escolar.

Outrossim, a Lei Brasileira de Inclusão, promulgada em 2015, em seu IV capítulo, referente ao direito da Educação Inclusiva, aponta que o:

Projeto Pedagógico institucionalize o Atendimento Educacional Especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (Brasil, 2015, para. 6).

As leis supracitadas abordam a necessidade de as escolas se adequarem às necessidades dos educandos com necessidades educacionais especiais. Não obstante, partimos do pressuposto, neste estudo, de que ocorre uma discrepância entre o arcabouço legal e a realidade educacional brasileira, haja vista que o país não atende à demanda inclusiva em plenitude, em especial, como enfoque deste

estudo, por não reconhecer a profissão do mediador escolar legalmente, além do não esclarecimento científico-pedagógico de sua função.

Referente à inclusão dos educandos com autismo, compreendemos que é imprescindível a presença do mediador escolar, função que deve ser preenchida por um profissional pedagogicamente capacitado, com o objetivo de acompanhar o indivíduo em todo o processo de inclusão social e aprendizagem cognitiva durante a escolarização. Faz-se mister, assim, discutir a imprescindibilidade de sua atuação para o processo de inclusão qualitativa, em especial, do aluno com autismo, assim como o perfil deste profissional mediador, em sua integração com a escola, com a família e com a equipe terapêutica vinculadas ao educando com autismo.

Propomos, deste modo, um aprofundamento teórico-reflexivo no tocante aos desafios inerentes à atuação do mediador escolar no Brasil, bem como nas problemáticas encontradas na área da Educação Inclusiva, enfrentadas por profissionais e famílias de crianças com autismo. Para tanto, apresentaremos uma análise das diretrizes ideológicas propostas pelas políticas públicas de educação do país e as estatísticas da realidade educativa brasileira para, em seguida, discutirmos o papel da mediação escolar nessa conjuntura.

Partimos de uma metodologia dialógica comparatista nesta pesquisa bibliográfica qualitativa, baseando-nos nas seguintes palavras-chaves no processo de busca e seleção textual: 1) Autismo; 2) Educação Especial; 3) Inclusão; 4) Mediação. Como indexadores principais para seleção de artigos relevantes utilizamos as plataformas PePSIC e SciELO, além do levantamento de obras clássicas da área de Pedagogia e Educação Inclusiva, bem como a consulta ao arcabouço legal brasileiro, às diretrizes oficiais educacionais, e recentes notícias e estatísticas acerca da educação no país. A bibliografia abarcou o período de janeiro de 1993 a 4 de junho de 2020. Pautamo-nos nas concepções teórico-críticas de especialistas em Educação Especial e inclusiva. (Araujo et al., 2019; Asperger, 2015; Belotti y Faria, 2010; Beyer, 2006; Carvalho, 2019; Costa y Fernandes, 2018; Delors et al., 1998; Fernandez et al., 2015; Ferrari, 2008; Fonseca, n.d.; Franco y Shutz, 2019; Freire, 1993, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2002; Gadia et al., 2004; Grosso, 2020; Honnef, 2013; Jófili, 2002; Libâneo, 2004; Mousinho et al. (2010); Nascimento et al., 2016; Neto y Santiago, 2016; Oliveira et al., 2017; Orço et al. 2018; Pasqualini y Eidt, 2013; Ramos et al., 2018; Rivière, 2004; Rosas, 2016).

Comparamos, ainda, a visão dos autores supracitados às diretrizes educacionais apresentadas pelo Ministério da Educação (2013), bem como aos documentos internacionais – Declaração de Salamanca (Ministério da Educação, 1994), Associação Americana de Psiquiatria (1994, 2014), *Classificação Internacional de Doenças* (Organização Pan-Americana da Saúde y Organização Mundial da Saúde Brasil, 2018) e, por fim, ao arcabouço legal do país (Brasil, 1996, 2012, 2015, 2016,

2019, 2020a, 2020b) e dados estatísticos atuais da realidade brasileira divulgados pelos portais: Autismo e Realidade (2020) e Agência Senado (Pozzebom, 2020).

O Transtorno do Espectro Autista em uma breve contextualização histórica

Os primeiros estudos acerca do Transtorno do Espectro Autista foram realizados por Leo Kanner e Hans Asperger (Rivière, 2004). Kanner, médico e psiquiatra austríaco, radicado nos Estados Unidos, observava um desvio do padrão de desenvolvimento o qual denominava de “autismo precoce Infantil”. Esse estudo se fez a partir da análise comportamental de 11 crianças, de 2 a 11 anos, sendo 8 meninos e 3 meninas, que apresentavam extremo isolamento e dificuldade em adquirir fala comunicativa e desenvoltura na memória. (Costa y Fernandes, 2018; Grosso, 2020; Nascimento, et al., 2016; Padovani y Junior, 2010).

De acordo com os estudos realizados por Leo Kanner, em 1943, o psiquiatra define o autismo em três características: a incapacidade de relacionar-se com pessoas e situações; a dificuldade na comunicação e linguagem, falta de compreensão da relevância das emissões emotivas, sensoriais; e a insistência do indivíduo em não variar o ambiente ou acolher mudanças de rotina.

Hans Asperger, psiquiatra austríaco radicado na Europa, em 1944 escreve o artigo *Os “Psicopatas Autistas” na idade infantil*, abordando os mesmos comportamentos citados por Kanner. O autor descreve o quadro como uma “psicose”, visto que todos os exames clínicos e laboratoriais foram incapazes de fornecer dados consistentes no que se relacionava à sua etiologia, diferenciando-o dos quadros deficitários sensoriais, como a afasia congênita, e dos quadros ligados às oligofrenias, novamente considerando-o uma verdadeira psicose. As primeiras alterações dessa concepção surgem a partir dos estudos de Edward Ross Ritvo, no ano de 1976. As teorias de Ritvo relacionam o autismo a um déficit cognitivo, entendendo-o já não como uma psicose mas, sim, como um distúrbio do desenvolvimento. (Padovani y Junior, 2010).

Conforme a quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5*, elaborado pela American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria, 1994) o autismo era inserido dentre os transtornos globais do desenvolvimento: “autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (p. 94). Contudo, não existe mais a classificação dos *Transtornos Globais do Desenvolvimento*, a ideia da Organização Mundial de Saúde foi erradicar as subdivisões dos transtornos e uni-los em um só diagnóstico, o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em sua versão mais recente, a quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM - 4*, organizado

pela American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria, 2014), passou a classificar o autismo em níveis, conforme as particularidades dos sujeitos e o comprometimento de seu desenvolvimento, concernentes aos níveis de Deficiência Intelectual (DI) e linguagem funcional (Araujo et al., 2019).

De acordo com o *Manual de Classificação Internacional de Saúde - CID-11* Organização Pan-Americana da Saúde y Organização Mundial da Saúde Brasil, (2018) os graus de autismo, atualmente, são compreendidos de acordo com os níveis: severo, moderado e leve. Referente às características apresentadas pelos indivíduos que apresentam autismo classificado em nível severo:

Diz respeito àqueles que apresentam um déficit considerado grave nas habilidades de comunicação verbais e não verbais. Ou seja, não conseguem se comunicar sem contar com suporte. Com isso, apresentam dificuldade nas interações sociais, além de cognição reduzida. Também possuem um perfil inflexível de comportamento, tendo dificuldade de lidar com mudanças. Tendem ao isolamento social, se não estimulados. (Russo, 2017, para. 9).

Semelhante às características descritas no nível severo, o nível moderado se manifesta com menor intensidade nas áreas de comunicação e deficiência da linguagem. (Russo, 2017).

Referente ao nível leve, a autora afirma que:

Com suporte, pode ter dificuldade para se comunicar, mas não é um limitante para interações sociais. Problemas de organização e planejamento impedem a independência. É importante saber que, embora estejam estabelecidos desta forma (níveis 1, 2 e 3), ainda não está bem claro de fato o que e sob quais circunstâncias pode ser compreendido o significado de “suporte”. Por exemplo: algumas pessoas com TEA desenvolvem bem em casa, mas precisam de ajuda na escola (onde as demandas são específicas e intensas). Outras pessoas, o contrário. (Russo, 2017, para. 11, 12).

Quanto ao diagnóstico do indivíduo com espectro com autismo, tornam-se imprescindíveis a observação e atenção aos primeiros sinais de risco, desde os primeiros meses de desenvolvimento da criança, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos. Como possível ferramenta para auxiliar o diagnóstico precoce em crianças com autismo, Silva et al. (2011) abordam a *Escala de Desenvolvimento Infantil de Bayley*, em sua versão mais atualizada divulgada em 2006 – *Bayley-III* – como ferramenta para analisar os avanços no desenvolvimento das crianças, demarcando-as em áreas e etapas do desenvolvimento infantil.

O teste de triagem *Bayley-III* está subdividido em cinco domínios: Cognição (que determina como a criança pensa, reage e aprende sobre o mundo ao seu redor); Linguagem: comunicação expressiva e receptiva (parte que determina como a criança

reorganiza sons e como a criança entende, fala e direciona palavras; Motores: Grosso e fino (Social-emocional e Componente) determina como a criança movimenta seu corpo em relação à gravidade e, por fim, a Escala Motora Fina determina como a criança usa suas mãos e dedos para fazer algo. Os três primeiros domínios são observados com a criança em situação de teste e os dois últimos são observados por meio de questionários preenchidos pelos pais ou cuidadores. (Silva et al., 2011).

A *Escala de Desenvolvimento Infantil de Bayley* é um teste que possibilita identificar atrasos no desenvolvimento de qualquer criança para estabelecimento das intervenções necessárias. Em relação ao autismo, ela também pode ser útil para diagnosticá-lo. Vale ressaltar que o diagnóstico precoce é imprescindível para que a criança seja acompanhada por um atendimento especializado, com integração de distintos profissionais, tais como: neuropsicólogo(a), psiquiatra infantil, fonoaudiólogo(a), terapeuta ocupacional, psicopedagogo(a), entre outros, de acordo com as particularidades da criança com autismo. O acompanhamento desses profissionais irá auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e psicossociais, a partir das intervenções personalizadas e educação adequada, de acordo com as demandas apresentadas no desenvolvimento da criança com autismo. Objetiva-se que esta adquira conhecimento e autonomia, em meio às atividades rotineiras de sua vida, rotina escolar, higiene, alimentação, socialização, conforme os aspectos socioculturais próprios ao meio em que ela está inserida. (Silva et al., 2011).

Conforme o censo retratado na notícia: *Orgulho com autismo é celebrado em 18 de junho, mas caminho para inclusão ainda é longo*, publicado por Pozzebom (2020), estima-se que, mundialmente, 70 milhões de pessoas possuam algum grau de autismo, sendo 2 milhões no Brasil. Vale ressaltar a relevância destes dados, visto que o passo inicial de toda a política pública é a identificação detalhada do público a que se destina (Pozzebom, 2020). Atualmente, é comum se afirmar que a função do estado é promover o bem-estar da sociedade, visando a igualdade de direitos, o acesso às oportunidades e espaços. Nesse sentido, no que tange à demanda brasileira, a Lei 13.861 (Brasil, 2019) prevê a inclusão de informações específicas sobre indivíduos brasileiros com autismo em censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras. Com isso, o IBGE contribui para o apoio ao Legislativo, e também ao Executivo, em relação ao desenvolvimento do marco legal orientado a esses brasileiros, que devem ser identificados, considerados nas políticas públicas e incluídos socialmente na prática. (Pozzebom, 2020).

Recentemente, em 2020, para fins de identificação de indivíduos com autismo no Brasil, surgiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, respaldada pela Lei 13.977 (Brasil, 2020a). Além da identificação dos

indivíduos, a carteirinha oferece também o acesso a serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. O documento deve ser expedido através dos órgãos Municipais, Estaduais e Federais, que executam a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, para obtenção deste, a família deve apresentar um requerimento acompanhado de relatório médico.

Outrossim, a Lei 14.0009 altera o art. 125 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para dispor sobre a acessibilidade para pessoas com deficiência nas salas de cinema, determinando os cinemas a reservarem uma sessão mensal para pessoas com TEA (Brasil, 2020b). Nesta perspectiva, Pozzebom (2020) corrobora ainda que “a Lei 14.009, de 2020, recém sancionada, estende o prazo até 2021 para as salas de exibição se adaptarem ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, que já impõe aos cinemas a oferta de sessões acessíveis a pessoas com deficiência visual e auditiva.” (Pozzebom, 2020, para. 32).

Referente, ainda, à inclusão social e pedagógica no âmbito escolar dos educandos com autismo, o Projeto de Lei 278/2016 do Senado aborda a necessidade da atuação do profissional que segundo Pozzebom (2020) “atuará na alimentação, cuidados pessoais, locomoção e inclusão pedagógica desse estudante, com acompanhamento individualizado ou a até três estudantes. Segundo o projeto, a formação do profissional de apoio deverá ser em nível superior, para atuar na educação básica ou ensino médio.” (Pozzebom, 2020, para. 47).

Em consonância com o atual arcabouço legal brasileiro, podemos considerar que a mediação escolar é um processo que demanda aperfeiçoamento. Cogita-se sobre a existência do Projeto de Lei que aborda as atribuições de um profissional para dar apoio ao aluno com necessidades especiais, incluindo o autismo, enfoque deste estudo. Porém, além de a mediação escolar ainda não ser reconhecida legalmente como profissão no Brasil, como supracitado, as atribuições desse profissional são desconhecidas, o que contribui para os baixos índices de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas regulares, conforme registros já apresentados neste estudo.

No que tange às perspectivas sobre a inclusão no Brasil, podemos discutir as seguintes questões: a) se existe esse Projeto de Lei de 2016 fazendo referência ao profissional que dá apoio ao indivíduo com autismo nas escolas, por que o profissional mediador escolar ainda não é oficializado como profissão? b) por que o Brasil se enquadra nas estatísticas que demonstram alto índice de alunos com necessidades especiais fora da escola regular? Entendemos que por tratar-se de um Projeto de Lei tão recente ainda é passível de aprimoramentos a fim de tornar a mediação escolar um processo que atinja resultados sociais e pedagógicos eficientes. Faz-se mister, assim, aprofundarmos as questões supracitadas, no tocante aos entraves e desafios

da inclusão no Brasil, em especial, do indivíduo com autismo.

Políticas públicas de educação em prol da inclusão social do aluno com TEA: O que diz o arcabouço legal?

No Brasil, a partir da promulgação da já referida Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro com Autismo, Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, o autismo passou ser caracterizado como uma deficiência, fundamentada na dificuldade de comunicação, interação social e por padrões restritivos e repetitivos nos comportamentos e nos interesses. Estabelecido o diagnóstico, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado. É notável que a lei aborda a presença do profissional, porém, não cita o mediador escolar, sob o ponto de vista legal. Com isso, o contrato de mediação escolar não gera vínculo de emprego, tomando como base o disposto no Decreto 8.368/14 que veio regulamentar a Lei 12.764/12 (Brasil, 2012).

Referente à matrícula do educando, o art 7º da Lei 12.764/12 afirma que “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (Brasil, 2012). Nesse contexto, o Ministério da Educação emitiu a nota técnica 24/2013 dispondo que:

As instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão efetivar a matrícula do estudante com transtorno do espectro autista no ensino regular e garantir o atendimento às necessidades educacionais específicas. O custo desse atendimento integrará a planilha de custos da instituição de ensino, não cabendo o repasse de despesas decorrentes da educação especial à família do estudante ou inserção de cláusula contratual que exima a instituição, em qualquer nível de ensino, dessa obrigação. (Ministério da Educação, 2013, p. 5).

Enfatiza-se, assim, que os custos da Educação Especial não são de alçada da família do discente matriculado, para além dos gastos convencionais vinculados à matrícula e mensalidades escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 (Brasil, 1996), dedicando capítulo inteiro à Educação Especial, prescreve que sempre que necessário haverá serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dos alunos de Educação Especial. Determina, ainda, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Salienta-se a necessidade dessas escolas de se adaptarem às especificidades dos educandos, e não o contrário. As escolas precisam ser acessíveis, adotar uma

proposta inclusiva, dispondo de professores capacitados e flexíveis para lidar com as diferentes necessidades pedagógicas, e ofertar os mediadores escolares para auxiliarem durante a inclusão, promovendo um ambiente em que os educandos de inclusão possam desenvolver suas habilidades.

A resolução 24/2013 do MEC preconiza as diretrizes que embasam o Atendimento Educacional Especializado com o objetivo de construção pedagógica, vislumbrando as demandas que ocorrem durante o processo de inclusão destes indivíduos nas classes regulares, com vistas a garantir a aprendizagem e socialização e, da mesma forma, a atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio:

1) Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social; 2) Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes; 3) Não é substitutivo à escolarização ou ao Atendimento Educacional Especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares; 4) Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade. (Ministério da Educação, 2013, p. 4).

A organização dos serviços de apoio deve ser prevista pelos sistemas de ensino, garantindo que os educandos possuam o acesso à educação de qualidade e sociabilidade com toda a comunidade escolar, não obstante, sua participação não pode ser restringida em qualquer ocasião. No processo de inclusão do aluno com autismo é fundamental a articulação entre o ensino comum, os demais serviços e atividades da escola e o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Ao se elaborar o plano de AEE, devem ser contemplados(as): as habilidades e necessidades específicas do educando; a definição e organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme às necessidades de cada estudante; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. (Franco y Schutz, 2019; Ministério da Educação, 2013).

Sobre a falta de qualificação dos docentes sobre inclusão, Fernandez et al. (2015) relatam que muitos profissionais que atuam em classes regulares de ensino solicitam aos educadores que retirem os alunos com necessidades especiais da classe regular para realizar o Atendimento Educacional Especializado. Contudo, no que concerne à atuação do Atendimento Educacional Especializado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 (Brasil, 1996) afirma que o

atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

É de suma importância que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam, além de matriculados, socializando com os seus pares, como afirmam Ramos et al. (2018):

Os pares exercem o papel de agentes de intervenção, atuando como modelo de comportamentos e mediadores da aprendizagem para os colegas. As crianças que recebem tal mediação, por sua vez, são estimuladas a desenvolver e incrementar seu repertório de habilidades tanto sociais quanto acadêmicas. (p. 4).

De acordo com a perspectiva supracitada, Honnef (2013), por sua vez, afirma que a aprendizagem coletiva diz respeito à construção do conhecimento através das relações sociais entre alunos, através da formação de duplas ou grupos de alunos para desenvolver as atividades escolares em parceria. O ensino colaborativo ganha ênfase através do *Decreto de Salamanca* (Ministério da Educação, 1994), em âmbito mundial, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em contexto nacional, ao ressaltarem que os alunos atendidos pela Educação Especial, basicamente em escolas e classes especiais, passam a ter sua educação oferecida preferencialmente em escolas e classes comuns, compartilhando esses espaços com seus pares. Dessa forma, o ensino dos educandos com necessidades especiais deixa de ser responsabilidade exclusiva da Educação Especial, tornando-se responsabilidade da educação das escolas e classes regulares, além dos professores do ensino comum.

Os serviços da Educação Especial constituem, assim, oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, devendo constar no Projeto Político Pedagógico das escolas e nos custos gerais de manutenção e desenvolvimento do ensino. A integração de todo corpo escolar nessa demanda exige uma gama de habilidades e competências por parte dos educadores para que possam realizar as ações pedagógicas num trabalho de equipe construído e pautado na interdisciplinaridade, a fim de garantir que os discentes sejam – todos(as) – autores(as) da construção do próprio conhecimento. (Mousinho et al., 2010; Vasconcellos y Dutra, 2018).

A escola, além de espaço físico promotor da aprendizagem cognitiva de conteúdos bem como do processo de trocas simbólicas entre indivíduos, constitui um pilar social, haja vista que através da inclusão, estamos integrando os educandos, proporcionando-lhes uma visão ampla das diferenças de cada um de nós, considerando relevantes os valores éticos, princípios sociais, e nossos direitos e deveres como cidadãos. A proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples

compartilhar de uma sala de aula, senão que significa assegurar a todos e todas e, em especial aos(às) alunos(as) com necessidades especiais, participação ativa em todas as etapas de sua própria maturação enquanto seres humanos, através do processo de ensino e aprendizagem constante e progressivo. (Beyer, 2006; Fonseca, n.d.; Freire, 1993, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2002; Rosas, 2016).

A inclusão qualitativa ultrapassa os muros da escola e ganha força na sociedade, garantindo todos os direitos aos discentes de inclusão no exercício da cidadania: direito ao trabalho, segurança e acesso a todos os locais e nichos sociais com adaptações para atender suas necessidades de saúde físicas e/ou motoras, além das socioemocionais, a partir do acesso permanente a uma educação de qualidade promotora de seu desenvolvimento integral. (Beyer, 2006; Fonseca, n.d.; Freire, 1993, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2002; Rosas, 2016).

Conforme Carvalho (2019), Franco y Schutz (2019), Jófili (2002), faz-se mister remover as barreiras para a aprendizagem significativa nas escolas, e participação ativa dos alunos com necessidades especiais, a partir da interação entre os colegas, cabendo ao docente, bem como ao mediador escolar, o papel integrado enquanto agentes de transformação. Todos os que aprendem, ensinam e todos os que ensinam, aprendem, se estiverem realmente comprometidos com as ações de ensino e aprendizagem de que compartilham, cabendo ao docente a incumbência de conscientizar os discentes de que as dificuldades são inerentes ao processo e não existe o aluno que “não aprende”. Ou seja, a noção de “não aprendizagem” deve ser entendida como um processo diferente de aprender e não o seu oposto. Portanto, o professor deve ser responsável por elaborar novas metodologias em consonância com o perfil do alunado, garantindo o desenvolvimento global da cidadania de todos. (Belotti y Faria, 2010; Carvalho, 2019; Freire, 1993, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2002; Neto y Santiago, 2016; Pasqualini y Eidt, 2013; Rosas, 2016).

Inúmeras são as funções dessa escola inclusiva. Dentre elas, destacam-se algumas que possam contribuir para a elaboração do Projeto Político Pedagógico no qual a equipe assuma o princípio de que todas as crianças são capazes de aprender e que podemos melhorar as demandas educativas que possuímos hoje (Carvalho, 2019). Assim, como funções das escolas inclusivas, apontamos:

1. Desenvolver culturas e políticas que favoreçam a participação ativa de todos e todas no processo educacional escolar (Paiva, 2018);
2. Promover todas as condições que respondam às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as) (Jófili, 2002);
3. Reunir os professores semanalmente para troca de experiências e grupos de estudo (Carvalho, 2019);
4. Aproximar as famílias da escola, tornando-as participativas no processo de

ensino e aprendizagem (Mousinho et al., 2010; Carvalho, 2019);

5. Estabelecer parcerias com instituições da comunidade (Libâneo, 2004);

6. Tornar a voz do aluno ativa, escutando suas necessidades (Freire, 1993, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2002; Neto y Santiago, 2016; Rosas, 2016);

7. Seguir os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser (Delors et al., 1998);

8. Respeitar as diferenças individuais, enaltecendo a diversidade como riqueza e o respeito à bagagem de conhecimentos que o aluno traz para sala de aula, sendo de grande importância para a aprendizagem (Orço et al., 2018).

Não se trata de obrigações a serem seguidas, mas são funções que podem nortear o trabalho da instituição, de acordo com as suas concepções pedagógicas particulares. Além do mais, visam garantir um progresso significativo no desempenho da escola como um todo e na autoestima dos alunos, impactando, por conseguinte, na aprendizagem significativa experimentada por estes. (Carvalho, 2019).

A Mediação Escolar em sua contribuição pedagógica à inclusão efetiva do aluno com Transtorno do Espectro Autista

Como já destacado, o mediador escolar é o profissional que atua entre o educando e as situações vivenciadas por ele, principalmente naquelas em que há dificuldade de interpretação do mundo e de ações. Nessa perspectiva, este profissional é responsável por auxiliar o discente durante as atividades em que este se sinta inseguro ou apresente dificuldades; adaptando os conteúdos propostos pelo professor, de acordo com as necessidades do educando, com o intuito de facilitar sua compreensão e aprendizado. Garantir a plena formação das habilidades e socialização do discente com toda a comunidade escolar é o propósito principal do mediador. (Vargas y Rodrigues, 2018).

Referente às atribuições do mediador, no tocante a sua atuação em relação ao estímulo ambiental:

O processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios seja aplicada às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. (Mousinho et. al., 2010, p. 3).

Dito isso, a didática do mediador escolar deve contemplar as diferenças individuais, a identificação das necessidades educacionais especiais, visando ao planejamento, propostas curriculares diversificadas e flexibilidade em sua organização, possibilitando

ao educando o seu autodesenvolvimento, estímulo constante de suas habilidades e aprimoramento de comportamentos avessos à desenvoltura de suas relações sociais. Nesse sentido, apresentamos a seguir algumas ações pedagógicas a serem praticadas pelo mediador escolar contribuintes à comunicação, socialização e amplificação de interesses do aluno com autismo.

Comunicação social

Podemos considerar que o indivíduo com autismo, comumente, apresenta dificuldades ligadas à socialização e reciprocidade emocional. Logo, nos primeiros contatos e intervenções do mediador escolar, o discente pode demonstrar insegurança e restrição, o que é consideravelmente compreensível, visto que na perspectiva deste, um novo profissional, além do professor, estará acompanhando-o em diferentes situações do cotidiano escolar, modificando toda a sua rotina e adaptação ao ambiente escolar. Conforme Ferrari (2008) durante todo o processo de mediação escolar, é imprescindível que o mediador expresse afetividade com o mediado. A afetividade não está atribuída somente como um ato de carinho, para além disso, como a ação constante de ter um olhar específico sobre o educando, seus interesses e dificuldades. As adaptações devem partir dos seus interesses, porém, não limitantes. À medida que o profissional proporcione, por exemplo, um desafio que seja realizado com êxito pelo educando, outros desafios ganham espaço e tornam-se motivadores para o educando.

Nesse contexto, os autores Ramos et al. (2018) abordam o método de *Intervenção Mediada por Pares* (IMP) como uma possível prática pedagógica eficiente para os educadores que trabalham com inclusão escolar, em termos de intervenção especialmente para educandos com necessidades educativas especiais. Dessa forma, este método também se aplica ao indivíduo com autismo, tornando-se contribuinte para o seu processo de inclusão social e escolarização.

O método de IMP é fundamentado em trocas simbólicas de socialização e aprendizagem coletiva. A intervenção ocorre entre pequenos grupos de desenvolvimento típico, em que os profissionais são incumbidos de mediar as habilidades sociais e acadêmicas das crianças com alguma necessidade especial. Para aplicação do IMP, é preciso que o profissional regente ou mediador, primeiramente, divida a classe em pequenos grupos, levando em consideração os critérios como empatia, faixa etária, interesses e domínios de habilidades-alvo que serão mediadas. Referente às habilidades dos educandos, os pares devem possuir o mesmo nível de habilidades, para que não haja desmotivação nos educandos com maiores dificuldades. A faixa etária do grupo também deve ser a mesma da criança-alvo, visto que os interesses são semelhantes como as brincadeiras, linguagem, etc. Os grupos também devem ser divididos levando em consideração a assiduidade na

escola, para que os discentes estejam em constante convívio e a mediação se torne estável, consecutiva e efetiva. (Ramos et al., 2018).

Os profissionais darão as orientações necessárias aos pares, abarcando o ensino de estratégias sociais e acadêmicas, assim como demonstração de afeto, convite para atividades, brincadeiras, culminando nos momentos de socialização e integração dos grupos com a criança-alvo através da ludicidade. Há também outras recomendações adotadas ao uso do IMP, relacionadas às habilidades de instruções verbais, em que o par indica oralmente à criança-alvo comandos de ação, jogo e atividade a ser desempenhada e a modelação, em que a criança-alvo observa o modo com que o par típico desempenha a atividade e tenta imitá-lo. Dentre as inúmeras flexibilizações que os educadores podem realizar durante o método IMP, as trocas simbólicas e estímulo ao desenvolvimento dos pares necessitam ser constantes, maximizando os recursos que os discentes apresentem naturalmente na interação. (Ramos et al., 2018).

O método IMP apresenta resultados promissores referentes à inclusão do educando com autismo em classe regular, haja vista que o autismo é um déficit centralizado na dificuldade de comunicação social e interação, contribuindo para o estímulo da oralidade do(a) aluno(a) que apresente pouca ou nenhuma habilidade verbal. Além do ganho educativo aos demais pares, que enriquecerão os seus conhecimentos sobre autismo, outrossim, haverá o reconhecimento e respeito às diferenças dos educandos, particularidades e interesses gerados pela convivência em grupo.

Comportamentos restritos e repetitivos

O hiperfoco em indivíduos com autismo está associado à categoria de padrões comportamentais restritos e repetitivos, presentes nos critérios de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista. Este comportamento se manifesta através de uma intensa concentração mental ou excessiva visualização voltada para um único assunto, tópico ou tarefa. Podemos considerar também, como característica do hiperfoco, o consumo excessivo de produtos ou informações de um único tema, tais como livros, músicas, filmes, entre outros. Estas insistências relacionadas a certos interesses podem durar semanas, meses e até mesmo perpetuar por toda vida do indivíduo impactando em seu modo de vida, suas relações sociais e saúde como um todo. (Autistólogos, n.d.; Souza, n.d; Superspectro, n.d.).

É sabido que todos os indivíduos possuem interesses em assuntos variados e, conseqüentemente, tendem a se aprofundar e buscar profissões ou áreas do conhecimento que envolvem as suas preferências. Contudo, em relação ao aluno com autismo, pode haver dificuldade de gerenciar esses interesses ou inflexibilidade por falta de estímulos. Dessa forma, esse comportamento que tipifica a maneira

como o indivíduo com autismo centraliza os seus interesses requer a atenção da família e dos profissionais que acompanham o seu desenvolvimento, pois durante o processo de escolarização e socialização, há momentos em que o hiperfoco pode se tornar favorável ao processo educativo, se bem explorado pedagogicamente, e há momentos em que se há de estabelecer estratégias que auxiliem o educando a flexibilizar o repertório de interesses, ampliando seus conhecimentos e habilidades. Isso deve ser feito através de atividades pedagógicas interessantes, motivadoras e reforçadoras de competências. (Autistólogos, n.d.; Souza, n.d; Superspectro, n.d.).

Os comportamentos apresentados pelos indivíduos com autismo devido à dificuldade de comunicação e demonstração de suas emoções ou sentimentos costumam surgir devido ao contato sensorial com determinado objeto/ambiente, cujo estímulo ou sensação despertada gere no sujeito reações vinculadas a repetições e compulsões. Tais comportamentos acabam por causar estereotípias acerca do comportamento dos sujeitos com autismo e, como consequência, estes podem acabar por privar-se de certas experiências motoras, comunicativas ou cognitivas, bloqueando certas habilidades. Sendo assim, é necessário aprimorar suas reações, com o objetivo de fomentar uma autorregulação e o desenvolvimento paulatino das áreas motora, comunicativa e cognitiva. (Gadia et al., 2004).

Ressalta-se, ainda, que as características do TEA, geralmente, perduram por toda a vida, embora possam ser modificadas consideravelmente ao longo do tempo, de acordo com as intervenções pedagógicas e terapêuticas a que o sujeito se tenha acesso.

Conclusão

A partir da discussão abordada nesta pesquisa bibliográfica qualitativa, observamos que o acesso à escola, a garantia de permanência e a promoção da aprendizagem significativa do educando com autismo é dever do Estado, embora, no Brasil, haja uma discrepância entre o que regem as lei em comparação com a realidade vivenciada entre família, escola, equipe terapêutica e principalmente pelo mediador escolar, em âmbito nacional.

Diante desse cenário de omissão aos direitos e negligência do Poder Público, ressaltamos que é dever do Estado a implementação de políticas públicas voltadas a esse segmento populacional. Sabe-se que o autismo é uma realidade diária enfrentada por toda família do indivíduo com esse comprometimento em seu desenvolvimento. São muitas demandas que impactam os aspectos emocional, social e econômico dos indivíduos com autismo, assim como daqueles que formam parte de sua convivência direta, responsabilizando-se, inclusive, por sua formação integral, como no caso da família e escola. Em consequência desse fato, muitas famílias não possuem condições financeiras de arcar com todos os tratamentos e medicamentos, por isso dependem de Políticas Públicas eficientes, acompanhadas

da fiscalização devida para o seu cumprimento lúdimo.

Para o sucesso da inclusão e o desenvolvimento mais hábil das crianças com autismo, as especificidades pedagógicas devem ser levadas em consideração, a fim de serem atendidas, considerando a proteção e o direito das pessoas com Transtorno de Espectro do Autismo, regulamentadas pela Lei N° 12.764/12 (Brasil, 2012) que institui a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Trastorno do Espectro Autista, pela Lei Brasileira de Inclusão N° 13.146/15 (Brasil, 2015), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96 (Brasil, 1996) destinadas a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A falta de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como as condições inadequadas do espaço físico, além da falta de recursos e adaptações curriculares, podem comprometer o sucesso na trajetória escolar do aluno que apresente características desse transtorno em seu desenvolvimento. Diante dessa realidade na conjuntura brasileira, podemos refletir, respeitando os limites desta contribuição científica à área da Educação em consonância com Políticas Públicas, sobre quais seriam as soluções tangíveis a se fazer nesse processo: 1) efetivação e reconhecimento do profissional mediador escolar para realizar as modificações curriculares e adaptações no ambiente escolar; 2) participação da família e equipe terapêutica, em parceria dialógica com o profissional mediador e o professor; 3) o compromisso do Estado em fiscalizar as escolas e garantir os direitos que estão prescritos nas leis voltadas aos educandos com necessidades educacionais especiais; 4) a garantia de escolas que possuam currículos que favoreçam o processo de inclusão escolar, tornando-as espaços democráticos, assegurando que todos os alunos tenham os seus direitos garantidos, o respeito às suas individualidades, de modo que se ofereçam as mesmas possibilidades para que todos os alunos aprendam e convivam em equidade de oportunidades. (Oliveira et al., 2017).

Mediante a demanda expressiva do processo inclusivo, verificamos que a mediação escolar constitui avanço significativo para o processo educacional de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, pois incluí-los em um ambiente adequado às suas necessidades, com todo o construto pedagógico ofertado pela relação imbricada entre educador e mediador, além da integração com a família e terapeutas, acarretará em um desenvolvimento de suas habilidades e competências cognitivas e socioemocionais de forma mais eficiente e emancipatória.

Notas

¹ Está cursando o segundo doutorado em Ciência da Literatura (Teoria Literária) pela

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora com bolsa CNPq e Mestra com bolsa CAPES em Letras Neolatinas pela mesma universidade (UFRJ). Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada em Letras Português/Espanhol pela UFRJ e em Pedagogia pela UERJ. Atuou como docente de graduação no Instituto de Letras da UERJ. É integrante do grupo de pesquisa *Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano/CNPq*. Publicou diversos artigos em revistas especializadas e o livro *A criação simbólica de Julio Cortázar: ruptura e recriação ritual* (2015).

² Centro Universitário Carioca, UniCarioca. Pedagogo pelo Centro Universitário Carioca (UniCarioca). cursou o colégio normal (formação de professores) no Instituto de Educação Carmela Dutra, do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Atua como mediador escolar de discentes com autismo na educação básica, motivo propulsor para o aprofundamento da pesquisa na temática da educação especial e inclusiva, por meio de iniciação científica e trabalho de conclusão de curso, originando o presente artigo científico.

Referências bibliográficas

Associação Americana de Psiquiatria. (1994) *DSM-4: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Climepsi Editores.

Associação Americana de Psiquiatria (2014) *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. (5ª Ed). Editora Artmed.

Araujo, J., Veras, A. y Varella, A. (2019). Breves considerações sobre a atenção à pessoa com Transtorno do Espectro Autista na Rede Pública de Saúde. *Revista Psicologia e Saúde*, 11(1), 89-98. <https://dx.doi.org/10.20435/pssa.v10i2.687>.

Asperger, H. (2015). Os “psicopatas autistas” na idade infantil. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 18(2), 314-338.

Autismo e Realidade. (30 de janeiro de 2020). *Incluindo autistas nas escolas regulares*. Autismo e Realidade. <https://autismoerealidade.org.br/2020/01/31/incluindo-autistas-nas-escolas-regulares/>.

Autistólogos. (n.d.). *Interesses restritos*. Autistólogos. <https://www.autistologos.com/copia-ling-nao-verbal-olhar-apont>.

Belotti, S. H. y Faria, M. (2010). Relação Professor/Aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1), 1-12. <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>.

Beyer, H. O. (2006). A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial. *Revista da Educação Especial*, 1(1), 8-12. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>.

Brasil. (1996). *Decreto-lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro*. [Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Brasil. (2012). *Decreto-lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro*. [Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro com Autismo; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112]. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>.

Brasil. (2015). *Decreto-lei nº 13.146/2015, de 06 de julho*. [Institui a Lei Brasileira de Inclusão

da Pessoa com Deficiência. Brasil: Estatuto da Pessoa com Deficiência]. <https://legis.senado.leg.br/norma/584958>.

Brasil. (2019). *Decreto-lei n° 13.861/2019, de 18 de julho*. [Altera a Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm.

Brasil. (2020a). *Decreto-lei n° Lei 13.977/2020*. [Altera a Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei n° 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm.

Brasil. (2020b). *Decreto-lei n° Lei 14.009/2020, de 03 de junho*. [Altera o art. 125 da Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para dispor sobre a acessibilidade para pessoas com deficiência nas salas de cinema]. <https://legis.senado.leg.br/norma/32239009>.

Brasil. (2016). *Projeto de Lei 278/2016*. [Altera a Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino]. <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126376>.

Carvalho, R. (2019). *A função da escola na perspectiva da educação inclusiva. Educação inclusiva com os pingos nos "is"* (13ª ed.). Editora Mediação.

Costa, M. M. y Fernandes, V. P. (2018) Autismo, cidadania e políticas públicas: As contradições entre igualdade formal e a igualdade material. *Revista do Direito Público*, (13)2, 195-229. <http://doi.org/10.5433/24157-108104-1.2018v13n2p195>.

Delors, J., Al-Mufit, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Editora Cortez, UNESCO, Ministério da Educação e do Desporto.

Fernandez, M.; Weber, A; Farias, A y Pereira, J. (26-29 de outubro de 2015). *O Ensino Colaborativo e a Inclusão*. Anais do Sétimo Congresso Nacional de Educação, Paraná, Brasil.

Ferrari, M. (2008). *Pestalozzi, o teórico que incorporou o afeto à sala de aula*. <https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-que-incorporou-o-afeto-a-sala-de-aula>.

Franco, A. y Schutz, G. E. (2019, junho). Sistema educacional inclusivo constitucional e o Atendimento Educacional Especializado. *Saúde em Debate*, 43(4), 244-255. <https://doi.org/10.1590/0103-11042019s420>.

Freire, P. (2001b). Algumas reflexões em torno da utopia. En A. M. de A. Freire (Org.). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. (pp. 85-100). Editora da UNESP.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (5ª ed.). Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2001a). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. (8ª ed.). Editora Paz e terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora da Unesp.

Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. (32ª ed.). Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1993). Prefácio à edição brasileira. En G. Snyders. *Alunos felizes*. Editora Paz e Terra.

Fonseca, R. (n.d.). A sociedade inclusiva e a cidadania das pessoas com deficiência. Consultado em 26 de agosto de 2020. <http://www.pcd.mppr.mp.br/pagina-12.html>.

Gadia, C., Tuchman, R. y Rotta, N. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 1-12. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300011.

Grosso, M. L. (2020, marzo) Didáctica Inclusiva de la Lengua Española em la Escuela Secundária para Estudiantes com Tea. *Revista Electrónica de los Hispanistas de Brasil*, XXI (80), 1-14. <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/643.pdf>.

Honnef, C. (2013). *Trabalho docente articulado: A relação entre a educação especial e o ensino médio tecnológico* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7047>.

Jófil, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*. 2(2), 191 – 208. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>.

Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. (5ªed.). Editora Alternativa.

Ministério da Educação. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Ministério da Educação. (2013). *Nota técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE*. [Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012]. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192.

Mousinho, R., Schmid, E., Mesquita, F., Pereira, J., Mendes, L., Sholl, R. y Nóbrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: Revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, 27(82), 92-108. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/223/mediacao-escolar-e-inclusao--revisao--dicas-e-reflexoes>.

Nascimento, F., Cruz, M. y Braun, P. (2017). Escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista a partir da análise da produção científica disponível na Scielo-Brasil (2005-2015). *Education Policy Analysis Archives*, 24(125), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2515>.

Neto, J. y Santiago, E. (2016). Contribuições de Paulo Freire para o Pensamento Educacional Latino-Americano. *Revista Interterritórios*, 2(2), 61-69. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/viewFile/5033/4317>

Oliveira, B., Feldman, C., Couto, M. C. y Lima, R. (2017). Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 27(3), 707-726. <https://doi.org/10.1590/s0103-73312017000300017>.

Orço, C. L., Iop, E. y Gai, N. A. (2018). Diferenças individuais no processo de aprendizagem em sala de aula. *Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba*, 9(2), 133-138. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/19978/pdf>.

Organização Pan-Americana da Saúde y Organização Mundial da Saúde Brasil. (18 de junho de 2018). *OMS divulga nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11)*. Organização Pan-Americana da Saúde. https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5702:oms-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas-cid-11&Itemid=875.

Padovani, C. y Junior, F. (2010). Habilidades sociais na síndrome de Asperger. *Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, (78), 155-167. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v30n1/v30n1a11.pdf>.

Paiva, T. (11 de setembro de 2018). *O que falta para a escola brasileira praticar a educação inclusiva*. <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-que-falta-para-a-escola-brasileira-praticar-a-educacao-inclusiva/>.

Pasqualini, J. y Eidt, N. M. (2013). A relação professor-aluno à luz de diferentes abordagens da psicologia. *Horizontes - Revista Educação*, 1(1), 25-44. <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/1834/1434>.

Pozzebom, E. R. (18 de junho de 2020). *Orgulho autista é celebrado em 18 de junho, mas caminho para inclusão ainda é longo*. Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/orgulho-autista-e-celebrado-em-18-de-junho-mas-caminho-para-inclusao-ainda-e-longo>.

Ramos, F., Bittencourt, D., Camargo, S. y Schmidt, C. (2018). Intervenção mediada por pares: Implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores com alunos com autismo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(23), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3367>.

Rivière, A. (2004). O Autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palácios. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. (2ª ed., Vol. 3, pp. 234-254). Editora Artmed.

Rosas, A. (2016). Paulo Freire na trilha da criatividade libertadora. *Revista Interterritórios*, 2(2) 19-31. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/5022/4306>.

Russo, F. (17 de março, 2020). Graus de Autismo – Importante saber. NeuroConecta. <https://neuroconecta.com.br/graus-de-autismo-importante-saber/>.

Silva, N., Filho, F., Gama, M., Lamy, Z., Pinheiro, A. y Silva, D. (2011). Instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil de recém-nascidos prematuros. *Centro de Estudos de Crescimento e Desenvolvimento do Ser Humano*, (21) 85-98. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822011000100009&lng=pt&tlng=pt

Souza, T. (n.d.). *Hiperfoco e interesses específicos*. Priorit. Consultado em 19 de agosto de 2020. <https://www.institutopriorit.com.br/hiperfoco-e-interesses-especificos/#comment-1490>.

Superspectro. (n.d.). *O que é hiperfoco em pessoas do Espectro Autista*. Superspectro. Consultado em 19 de agosto de 2020. <https://superspectro.com.br/especialista-responde/o-que-e-hiperfoco-em-pessoas-do-espectro-autista>.

Os Rumos da Mediação Escolar no Brasil: Discussões para o Avanço da Pesquisa e das Práticas Pedagógicas Inclusivas de Alunos com Autismo

Vargas, T. y Andrade, A. (2018). Mediação escolar: Sobre habitar o entre. *Revista Brasileira de Educação*, (23)1-26. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230084>.

Vasconcellos, I. y Dutra, F. (28-30 de junho de 2018) *O papel do mediador escolar na inclusão de crianças com transtorno de espectro com autismo na educação infantil*. Anais do quinto Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, Rio de Janeiro, Brasil.

Fatiga física y mental y su relación en la autoeficacia académica en estudiantes en formación militar del Ecuador

Physical and Mental Fatigue and its Relationship with Academic Self-efficacy in Students in Military Training in Ecuador

Lisette Cando-Aldás¹
Rodrigo Moreta-Herrera²

Resumen

La investigación de referencia se propuso conocer la relación que mantiene la fatiga física y mental con la autoeficacia académica, en una muestra de personal militar en formación del Ecuador. Se trata de un estudio descriptivo, correlacional y de corte transversal, a través del uso del *Swedish Occupational Fatigue Inventory*, la *Maslach Burnout Inventory – General Survey* y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, sobre un total de 361 estudiantes de instrucción militar de una escuela técnica de la Fuerza Aérea del Ecuador-- 83.1% hombres y 16.9% mujeres, con edades entre 18 a 20 (M= 20.9 años; SD= 1.5). Se encontró que la relación entre la fatiga física y mental y la autoeficacia académica es muy baja ($r = -.141$; $p < .01$), mientras que con el *Burnout* es mucho más marcada, en especial con el Cinismo ($r = -.292$; $p < .01$) y la Eficacia Profesional ($r = .456$; $p < .01$). Se concluyó que la fatiga física y mental incide en los niveles de Autoeficacia Académica del personal militar en instrucción del Ecuador.

Palabras clave: Autoeficacia; educación; fatiga; formación militar

Summary

This research project intended to explore the relationship between physical and mental fatigue and academic self-efficacy among military personnel in training in Ecuador. A descriptive, correlational and cross-sectional study was implemented, through the use of the *Swedish Occupational Fatigue Inventory*, *Maslach's Burnout Inventory - General Study* and *Specific Perceived Self-Efficacy Scale of Academic Situations*. The participants included 361 military training students from a technical school of

the Ecuadorian Air Force--83.1% men and 16.9% women, aged between 18 and 20 (M= 20.9 years; SD= 1.5). It was found that the relationship between physical and mental fatigue with academic self-efficacy is very low ($r = -.141$; $p < 0.01$), while it is much higher with Burnout, especially with Cynicism ($r = -.292$; $p < .01$) and Professional Efficiency ($r = .456$; $p < .01$). It has been concluded that physical and mental fatigue affects the levels of Academic Self-efficacy of military personnel in training in Ecuador.

Keywords: Self-efficacy; Education; Fatigue; Military training

Fecha de Recepción: 25/06/2021 Primera Evaluación: 10/09/2021 Segunda Evaluación: 22/09/2021 Fecha de Aceptación: 21/10/2021

Introducción

Las escuelas de formación militar en el Ecuador promocionan una educación enfocada en valores como la responsabilidad, la disciplina y el liderazgo (Rubio, 2014). El Modelo Educativo de las Fuerzas Armadas (MEFFAA) vincula los procesos del Sistema de Educación Militar, y los enmarca hacia las misiones de apoyo establecidas por el estado y la constitución (Merizalde & Altamirano, 2018).

En el aspecto de modelos de educación del personal militar, el conductismo (Skinner, 1974), el constructivismo (Rosas & Sebastián, 2008), el interaccionismo simbólico (Forni, 2003) y la teoría de la construcción social (Berger & Luckmann, 1968) son las corrientes de pensamiento filosóficas y educativas más usadas para la formación militar. Que respaldan el MEFFAA y se enfoca en seis ejes: a) ciencia militar, b) cultura militar, c) cultura humanística, d) ciencia y tecnología, e) cultura investigativa e integración de las TIC's; y f) cultura física (DIEDMIL, 2018).

El proceso de formación militar comprende la inserción de la carrera militar en el ciudadano civil (Donadio, 2019). La adquisición de conocimientos y logro académico en la formación requiere de una conexión entre el potencial físico y cognitivo del alumno o alumna, así como de las habilidades, valores y principios militares (Vásquez, 2018) y que le permiten al aspirante dominar las continuas situaciones cambiantes del entorno académico militar. Durante este proceso de formación, el alumno adopta un cambio de conducta inclinado a la subordinación y jerarquización de la autoridad. Además, incorpora conocimientos de las ciencias técnicas, operativas y de instrucción más el entrenamiento militar (COMACO, 2016).

Debido al estricto Sistema de Educación Militar al que se someten los aspirantes, a menudo se presentan dificultades relacionadas con la baja inmediata y el retraso en la adquisición de competencias específicas (Gutiérrez Alban, Teneda Garcés, & Narváez Ríos, 2019). Causadas usualmente por el cansancio físico e intelectual al que se someten por las extensas jornadas de instrucción (Morel & Ley, 2019). Dado que la población estudiantil adulta es vulnerable y está expuesta por la misma dinámica académica a problemas de orden psicológico y similares (Mayorga-Lascano & Moreta-Herrera, 2019) es necesario su estudio y análisis.

Fatiga física y mental en la formación militar

El cansancio físico también conocido como fatiga muscular es la reducción de la capacidad física del ser humano a causa de una tensión muscular repetitiva o al excesivo esfuerzo del sistema muscular. La fatiga física no es considerada como una enfermedad seria, pero puede ser un síntoma común de un trastorno mental (Hernández, 2016). Considerando el aspecto fisiológico, se afirma que el cansancio es la consecuencia del trabajo realizado, mientras que psicológicamente se considera

que la fatiga es ocasionada por los componentes motivacionales y peculiaridades individuales que disminuyen la capacidad para la ejecución de una tarea específica (Osca, González, Bandera, & Peiró, 2003). Además, Argudin (2015) menciona que la fatiga es consecuencia de la somnolencia, en otras palabras, es el resultado de la carencia del sueño o los cambios de los ritmos circadianos.

También se afirma que el cansancio es el resultado del gran esfuerzo que el sistema psicomotor realiza, el levantar pesas, las carreras de maratón o pasar la pista de pentatlón (en caso del personal militar) son ejemplos de actividades que ocasionan cansancio físico. Así pues, el cansancio físico se vincula con el desempeño de una tarea intelectual de larga duración, como recibir instrucción diurna y nocturna durante varias horas por ejemplo, o leer un manual, analizar y procesar la información para entender el funcionamiento de un dispositivo (Gómez-Zorita et al., 2015). Tomando en cuenta las definiciones establecidas se puede concluir que el cansancio físico es un síntoma irritante e intangible que involucra sensaciones de agotamiento del sistema muscular (Cárdenas, Conde-González, & Perales, 2016), el mismo que crea en situaciones implacables que obstaculiza la capacidad del hombre para realizar tareas de forma habitual. Lo cual causa debilidad y dificultad al momento de desempeñar actividades que involucren fuerza o resistencia.

Por otra parte, la sintomatología del cansancio mental es el efecto de los prolongados períodos de ansiedad, estrés, depresión y acumulación de tareas o actividades de tipo intelectual al que se es sometido, pues exige un gran esfuerzo mental de forma continua (Rossi, 2016), pero que puede ser eliminado con descanso adecuado. Cuando la fatiga mental aparece se produce una reducción de la capacidad de atención y concentración ya que causa lentitud y dificultad en el nivel de respuesta o solución a los problemas. Estas circunstancias disminuyen el rendimiento académico del individuo e incrementan la posibilidad de errores durante la aplicación de tareas (Pinos Quichimbo et al., 2020). El cansancio mental causa perturbaciones psicológicas y psicosomáticas (Mascret, 2016). La irritabilidad, el cinismo, la desmotivación, y los estados depresivos son trastornos psicológicos mientras que los mareos, las alteraciones cardíacas, el dolor de cabeza y los problemas digestivos son síntomas de trastornos que se producen en la psiquis y se exteriorizan de forma corporal (trastorno psicosomático). Smith y otros (2016) manifiestan que este tipo de cansancio perjudica el desempeño de actividades técnicas que demandan precisión. La práctica de tiro en el polígono es un claro ejemplo; pues los tiradores manipulan un arma de fuego y la apuntan hacia los blancos para posteriormente proceder a presionar el rabillo disparador e impactar los proyectiles dentro de la silueta de precisión (blanco).

Evidentemente, la fatiga física y mental están presentes en el proceso de adquisición de conocimientos; pues tanto los alumnos civiles en su etapa de

enseñanza-aprendizaje (Figuroa Pastrana, Plaza Gómez, & Hernández Riaño, 2019) como los alumnos militares en su período de formación (militarización) muestran una pérdida notable de confianza en sus capacidades personales al momento de ejercer una situación que implique la resolución de un reto (Quintero Corzo, Munévar Molina, & Munévar Quintero, 2015). Sin duda alguna, la pérdida de seguridad y confianza que los alumnos en formación militar afrontan, genera pensamientos pesimistas que indican que las tareas son complicadas y que están por encima de sus capacidades, por ende, es probable no puedan solventarlas ni resolverlas.

Autoeficacia académica en la formación militar

La autoeficacia es un juicio de valores que origina un sentimiento de competitividad ante los retos que forman parte de la vida cotidiana de las personas para conseguir el éxito o enfrentar un desafío; pues la autoeficacia determina la forma de actuar y pensar de cada ser humano que conoce las capacidades y limitaciones que lo conllevan al triunfo o al fracaso (García, Díaz, Torregrosa, Lagos, & González, 2016). Bandura (1997) afirma que la capacidad de predicción de la autoeficacia se incrementa cuando existe una vinculación entre los criterios de eficacia y los resultados ya que determina los aspectos de aprendizaje, comportamiento, hábitos, intereses personales, valores y principios militares, entre otros.

Factores como la confianza, la motivación, la experiencia social, el reconocimiento de habilidades y las actitudes afectan de manera positiva y/o negativa la capacidad de predicción del ser humano (Galleguillos & Olmedo, 2017). Pues, los aciertos o desaciertos alcanzados a lo largo de la vida de una persona determinan el aprovechamiento académico, la adaptación a la vida militar, el entrenamiento físico y el desarrollo de valores y principios militares (Blázquez, Álvarez, Bronfman & Espinosa, 2018).

La presencia de la autoeficacia contempla también el desarrollo de la confianza y liderazgo que tiene un militar para planificar, organizar, liderar y ejecutar operaciones efectivas ante un posible acto hostil o situación inesperada en diferentes escenarios (Merizalde & Altamirano, 2018). De la misma manera es importante en los procesos de dominio educativo, pues permiten estimular la adquisición de distintas competencias.

Igualmente, el bajo nivel de autoeficacia afecta directamente a la motivación del aspirante (Montes De Oca & Moreta-Herrera, 2019); pues un alumno desmotivado es un alumno cargado de estrés, sueño, ansiedad, y poca concentración (Loaiza, 2016). En el proceso de formación, el alumno militar es sometido a extensos horarios de trabajo intelectual que deterioran la capacidad de concentración y dificultan el uso adecuado de la retroalimentación (feedback) tras cometer un error (Alarcón, Ureña, & Cárdenas, 2016), estos indicios revelan los posibles efectos que el cansancio mental emite sobre el aprovechamiento académico.

Tomando en cuenta los argumentos expuestos, se puede concluir que: si el nivel de autoeficacia académica de un alumno militar es bajo, la capacidad de asunción de desafíos o resolución de situaciones hostiles es limitada (Véliz, Dorner, & Sandoval, 2016). No obstante, si la autoeficacia académica está presente de forma elevada, las habilidades y destrezas militares del aspirante fomentarán la ejecución de tácticas y estrategias eficaces y eficientes durante empleo de operaciones militares (Cervantes Arreola, Valadez Sierra, Valdés Cuervo & Tánori Quintana, 2018).

Fatiga física, mental y autoeficacia académica

Tanto el factor fatiga física y mental (Depaula, 2017) como la autoeficacia académica (García-Fernández et al., 2015) se enmarcan en el proceso fisiológico y cognitivo vinculados con el aprovechamiento académico de un estudiante. La fatiga física y mental afecta directamente a la autoeficacia académica de las personas (García, Díaz, Torregrosa, Lagos, & González, 2016; Liu & Dai, 2017; Blázquez, Álvarez, Bronfman & Espinosa, 2018) pues la disminución del liderazgo dificulta el progreso del rendimiento tanto físico como académico del ser humano.

A medida que la autoeficacia decrece, el nivel de confianza de las personas respecto a las habilidades y destrezas propias donde el individuo evalúa la efectividad de sus acciones disminuye (Tams, Thatcher & Craig, 2018). En el caso del alumno militar este comparará la eficacia percibida por el personal bajo su mando con la rapidez y efectividad de toma de decisiones y resolución de problemas ante posibles actos hostiles.

Sin duda, el cansancio físico y mental provoca alteraciones de conducta, es decir, actos de indisciplina, reuso a la subordinación e incumplimiento de disposiciones dadas por un superior jerárquico, lo que conlleva notablemente a disminuir el éxito en la autoeficacia académica de los alumnos militares (Borzzone, 2017) y consecuentemente a situaciones como abandono, desertión o expulsión (Corrion et al., 2018), que pueden incluir también a los estudiantes militares.

Por ejemplo, en un ambiente selvático un aspirante debe superar sus miedos e identificando sus fortalezas evitar cometer errores que pongan en riesgo la vida de resto del personal ya que la manipulación de equipo y armamento bélico en las horas de instrucción es constante. Se puede evidenciar que la fatiga física y mental amenazan a la autoeficacia académica de los alumnos militares en proceso de formación ya que disminuyen el perfil de instrucción y valores institucionales.

En definitiva, la poca concentración ocasionada por el cansancio físico y mental obliga al aspirante a procrastinar tareas y desarrollar un sentimiento de desconfianza en sí mismo lo cual limita la eficiencia en el cumplimiento de objetivos y competencias académicas-militares, reprimiéndolo en la elección de tareas complejas y retóricas que podrían ayudar al desarrollo exitoso en su proceso de formación (Alegre, 2015).

Objetivos e hipótesis

Tras el proceso de revisión, se consideran como objetivos del estudio: a) Identificar la relación existente entre la fatiga física y mental en la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes en formación militar del Ecuador. Se plantea como H1 que existe relación de la fatiga física con la autoeficacia académica; mientras que como H2 que existe relación de la fatiga mental con la autoeficacia académica.

Metodología

Diseño

El presente estudio se basa en un diseño descriptivo, correlacional y de corte transversal (Waltman & Van Eck, 2012) en el que se analiza la relación entre la fatiga física y mental en la autoeficacia académica de una muestra de estudiantes en formación militar del Ecuador.

Participantes

La muestra se conformó con 361 participantes, 182 aspirantes pertenecientes a segundo año militar, 159 de primer año y 20 alumnos especialistas. El 83.1% corresponden a hombres y el 16.9% restante a mujeres. Las edades comprendidas de los participantes son entre 18 a 20 años ($M= 20.9$ años; $SD= 1.5$). El 96.1% se autoidentifican étnicamente como mestizos, mientras que el 3.9% se autodenominan como indígenas, afroecuatorianos y blancos. El 40.7% de la población tiene su residencia en el sector urbano y el 59.3% en el rural. El 40.2% de los participantes reportan vulnerabilidad socioeconómica.

Los participantes son estudiantes de la Escuela Técnica de la Fuerza Aérea del Ecuador, ubicado en la ciudad de Latacunga, perteneciente a la provincia de Cotopaxi. El 64.3% de los alumnos son técnicos, el 29.9% pertenecen a la especialidad de infantería aérea y solo el 5.8% son especialistas. Con una media de $M= 9.5$ horas; $DS= 5.1$ de instrucción diaria. Se reporta que el 3% de los participantes presenta riesgo académico.

La selección de los participantes se realizó por medio de un muestreo no probabilístico a conveniencia con criterios de inclusión. Estos criterios influyeron: a) Ser estudiante de la Escuela Técnica de la Fuerza Aérea, participantes del estudio; b) Participación voluntaria; c) Ser mayor de edad; y d) Dar el consentimiento por escrito para participar en la presente investigación.

Instrumentos

Swedish Occupational Fatigue Inventory. Este cuestionario (SOFY; Ahsberg, Gamberale, & Kjellberg, 1997) en la versión adaptada y modificada al español (SOFY-SM, Sebastián, Cárdenas, & Llano, 2008) contiene 18 ítems, establecidos en una escala del 1 (poco) al 10 (mucho) creados para valorar el índice de fatiga

física, mental y psíquica, así como también evaluar el nivel de irritabilidad y cinismo del MBI-GS originada por aspectos laborales.

Maslach Burnout Inventory – General Survey. Diseñada para medir el desgaste profesional conocido como síndrome de burnout, el mismo que está dividido en tres subescalas correspondientes al agotamiento o cansancio emocional, realización personal y despersonalización. El cuestionario contiene 16 preguntas determinadas en un nivel del 0 (nunca) al 6 (cada día) (MBI-GS, Maslach, Jackson, & Leiter, 1996), en la versión al castellano de Moreno-Jiménez, Rodríguez-Carvajal y Escobar Redonda (2001).

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. Creado para valorar la autoeficacia académica mediante una escala de 10 puntos (1= muy en desacuerdo; 10= muy de acuerdo). El coeficiente alfa de Cronbach de esta escala arrojó 0.91 y la fiabilidad fue de 0.92 test-retest (intervalo de 10 semanas). Los resultados de vinculación entre la EAPESA y otros cuestionarios relacionados con factores académicos, motivación institucional, autoestima y ansiedad ante el proceso de evaluación académica sustentan la validez de este cuestionario (EAPESA, Palenzuela, 1983) en la versión reducida de 9 ítems de Domínguez-Lara (2014).

Procedimiento

La encuesta se aplicó mediante google forms que es una aplicación de google drive. Por lo tanto, el formulario de la encuesta se hizo de forma digital y se envió un enlace a los correos electrónicos de todos los alumnos militares para que procedan a responder la encuesta. Previamente se solicitó autorización a las autoridades encargadas del departamento académico de la ETFA para llevar a cabo las evaluaciones pertinentes.

Los alumnos militares recibieron una inducción del proyecto investigativo y del dispositivo de evaluación. Para respetar la voluntariedad y confidencialidad de los aspirantes, cada uno de ellos rubricó una carta de consentimiento informado en la cual se especificaba el fin o propósito del uso de la información suministrada. Posteriormente la información recabada fue organizada para el análisis estadístico, el contraste de hipótesis y la formulación de las conclusiones. Los resultados se simplificaron en un reporte de investigación. La comisión de publicaciones de la PUCESA supervisó y aprobó el reporte.

Análisis de datos

Para esta sección, se recurrió a varios tipos de análisis, el primero comprende uno de tipo descriptivo por medio del uso de medidas de tendencia central (media), dispersión (desviación estándar) y distribución (asimetría y curtosis) de las variables de interés. También comprende un análisis inferencial basado en la estadística correlacional a través del coeficiente de Pearson r . Esto para determinar la fuerza

de relación existente entre las mismas.

La recolección y gestión estadística de los resultados se realizó por medio del software SPSS en la versión 21 (IBM Corp., 2012).

Resultados

Análisis descriptivo

Como se puede evidenciar en el análisis de la fatiga física, mental y psíquica (Tabla 1), los valores de las variables: Falta de Energía, Cansancio Físico, Disconfort físico, **Falta de Motivación, Somnolencia e Irritabilidad son elevados y su presencia se manifiesta de manera representativa** entre la población investigada.

Variables	M	DE	g_1	g_2
Falta de Energía	16,67	7,08	-0,175	-0,966
Cansancio Físico	8,54	5,64	1,265	1,213
Disconfort Físico	9,71	6,47	1,017	0,113
Falta de Motivación	8,84	5,85	1,110	0,788
Somnolencia	11,50	6,66	0,641	-0,539
Irritabilidad	10,43	6,80	0,860	-0,224
SOFI-SM	65,70	31,57	0,710	-0,031

Nota: M: media aritmética; DE: Desviación Estándar; g_1 : Asimetría; g_2 : Curtosis

Por otra parte, la tabla 2 muestra el análisis del síndrome de burnout y la autoeficacia académica, se puede evidenciar que el nivel de autoeficacia de los alumnos militares es elevado; pues el puntaje sobresale del punto de corte. Sin embargo, la valoración de la normalidad univariante demuestra que las variables: Desgaste Emocional, Cinismo y Eficacia Profesional sobrepasan los puntajes de normalidad de la escala, lo cual indica que estos factores también se encuentran presentes en los alumnos militares.

Variables	M	DE	g_1	g_2
Desgaste Emocional	10,52	6,19	1,020	0,818
Cinismo	5,37	4,63	1,384	2,629
Eficacia Profesional	27,91	8,43	-1,110	0,791
Autoeficacia	73,35	13,11	-1,113	1,618

Nota: M: media aritmética; SD: Desviación Estándar; g_1 : Asimetría; g_2 : Curtosis

Análisis de correlación

La tabla 3 muestra que la fatiga física de manera general se correlaciona negativamente con la Autoeficacia Académica de forma muy baja. En un análisis a mayor profundidad, el cansancio físico se correlaciona de manera baja y negativa con la Autoeficacia Académica. En cuanto a los componentes internos del SOFI, el Cansancio Físico y la Irritabilidad se correlacionan de manera baja y negativa. En todos estos casos, las correlaciones son significativas ($p < .05$). En el resto de los componentes del SOFI no se reportan correlación alguna.

Con respecto a la fatiga mental (Desgaste emocional, Cinismo y Eficacia Profesional), se encontró que existe una correlación de tipo baja y negativa del Cinismo y moderada positiva de la Eficacia Profesional con la Autoeficacia Académica. En estos dos componentes del agotamiento mental se pudo encontrar que dichas relaciones son significativas ($p < .05$). Mientras que en el caso del Agotamiento Emocional no reporta correlación alguna. Finalmente, la Fatiga Física se correlaciona de manera moderada con el Desgaste Emocional y de forma baja con el Cinismo. En ambos casos las correlaciones son positivas y significativas ($p < .05$). Esto también se repite cuando se analizan los componentes internos de la escala de fatiga física.

Variables	FE	CF	DF	FM	SO	IR	SOFI	DE	CI	EP	AA
Falta de Energía	1	,406**	,590**	,426**	,703**	,575**	,769**	,494**	,222**	,041	-,035
Cansancio Físico		1	,722**	,654**	,499**	,538**	,760**	,327**	,335**	-,170**	-,206**

Disconfort Físico			1	,606**	,705**	,686**	,875**	,452**	,329**	-,072	-,082
Falta de Motivación				1	,547**	,664**	,780**	,365**	,409**	-,160**	-,193**
Somnolencia					1	,742**	,864**	,561**	,283**	-,035	-,085
Irritabilidad						1	,861**	,536**	,356**	-,043	-,118
SOFI-SM							1	,564**	,389**	-,082	-,141**
Desgaste Emocional								1	,400**	,219**	-,094
Cinismo									1	-,086	-,292**
Eficacia Profesional										1	,456**
Autoeficacia											1

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; FE: Falta de energía; CF: Cansancio Físico; DI: Disconfort Físico; FM: Falta de Motivación; SO: Somnolencia; IR: Irritabilidad; SOFI-SM: Swedish Occupational Fatigue Inventory; DE: Desgaste emocional; CI: Cinismo; EP: Eficacia profesional; AA: Autoeficacia Académica

Discusión

El objetivo de la investigación es conocer de la relación entre la fatiga física y mental en la autoeficacia académica en personal militar en formación del Ecuador.

La fatiga física y la fatiga mental se correlacionan con la Autoeficacia Académica, aunque en el primer caso la correlación es casi inexistente, mientras que a nivel de fatiga mental es más marcado (bajo con el cinismo y moderado con la eficacia profesional). De esta manera la fatiga mental incide mayormente en la Autoeficacia Académica que con el componente de fatiga física. Aunque no se encuentra evidencia previa de la relación entre estas variables, los hallazgos pueden ayudar a explicar el descenso del éxito académico que puede obtener un estudiante en formación militar (Borzzone, 2017), así como también problemas académicos (Corrion et al., 2018).

Los niveles que corresponden a las variables de Falta de Energía, Cansancio Físico, Disconfort físico, **Falta de Motivación, Somnolencia e Irritabilidad son elevados**. Esto causa que el nivel de autoeficacia académica de los alumnos militares se reduzca. Datos similares se evidencian en investigaciones previas (Morel & Ley, 2019; García et al., 2016; Liu & Dai, 2017; Blázquez et al., 2018), aunque

no en personal militar. Donde se afirma que el desarrollo del aprendizaje operativo, rendimiento físico y académico disminuye si el nivel de cansancio mental e intelectual del personal militar en formación aumenta.

En el análisis entre la autoeficacia y el síndrome de burnout existe una correlación evidente. Pues, el desgaste emocional, el cinismo y la eficacia profesional inciden en la autoeficacia académica de los alumnos en formación. Datos como los de Flores (2019) concuerdan con los datos anteriores al demostrar que 69 cadetes de artillería en formación presentan un alto índice de desmotivación, procacidad e impudicia al momento que el instructor realiza la evaluación de ejercicios tácticos y operativos.

El nivel de fatiga física y mental influye notablemente en la eficacia profesional de los participantes del estudio, resultados similares se muestran en investigaciones realizadas por Castro y Casullo (2016) en su estudio realizado a 363 cadetes en formación del Ejército Argentino; pues las extensas jornadas de instrucción militar disminuían la capacidad de precisión durante las prácticas en el polígono de tiro, tanto el factor eficacia como eficiencia influyen al desarrollo de las habilidades y destrezas de los tiradores ante los diferentes situaciones (autoeficacia).

Los hallazgos encontrados reafirman la validez de la teoría de la autoeficacia establecida por Bandura (1989) y los postulados de motivación (Ryan & Deci, 2000), las convicciones acerca de la relación entre el cansancio físico, fatiga mental y autoeficacia persiste ya que dicha relación puede incrementar o reducir el nivel de autoeficacia del ser humano. La practicidad de estos resultados establece un vínculo de aportación significativa por parte del factor autoeficacia al desarrollo del proceso de formación de alumnos militares para controlar o reducir el índice de aspirantes con fatiga física o mental.

Conclusiones

Se evidencia que los niveles de fatiga física, mental y psíquica son altos y están presentes en los participantes del estudio, por lo que se demuestra que la falta de energía, cansancio físico, disconfort físico, falta de motivación, somnolencia e irritabilidad son factores que influyen en la etapa de formación del personal militar. El análisis de la relación entre la autoeficacia académica y el síndrome de burnout muestra que actualmente los alumnos de la ETFA presentan síntomas de desgaste emocional, cinismo y eficacia profesional en su período de formación. La valoración del análisis descriptivo y correlacional muestra una relación evidente entre la fatiga mental y la autoeficacia académica en los alumnos militares en formación; pues, el índice de fatiga intelectual es muy alto, aunque la correlación entre el cansancio físico y autoeficacia es muy baja pero no inexistente. Se concluye que la fatiga mental interviene mayormente en el nivel de autoeficacia académica del personal militar. Los cuestionarios de Maslach Burnout Inventory–General Survey y Autoeficacia Percibida

Específica de Situaciones Académicas no cuentan con investigaciones de validación en Ecuador. El desarrollo de estudios en psicología en la población ecuatoriana civil es limitado y en el personal militar casi nula. Por lo tanto, se recomienda realizar investigaciones a este nivel para asegurar la fiabilidad de los resultados.

Limitaciones

Entre las limitaciones de esta investigación, se presenta el hecho de que el estudio se proyecta a un grupo específico de alumnos en formación militar de la Fuerza Aérea Ecuatoriana, por lo que futuras investigaciones pueden propagarse estudiando a personal militar en etapa de perfeccionamiento, capacitación o especialización, tomando como base los resultados encontrados. Adicionalmente, la investigación no se aplicó a estudiantes militares de la Fuerza Terrestre o Fuerza Naval por lo que no se pueden hallar diferencias significativas debido a la misión y visión a la que se enmarca cada Fuerza. Las limitaciones establecidas despliegan la necesidad de que se prosiga con la línea de investigación propuesta al respecto de los hallazgos obtenidos, con la finalidad de perfeccionar el alcance de las conclusiones que proyecta esta investigación.

Notas

¹ Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Licenciada en Ciencias de la Educación. Maestrante del programa de Innovación Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato.

² Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Universitat de Girona, España. Ps. Rodrigo Moreta Herrera, Ms.

Profesor investigador de la Escuela de Psicología. Coordinador de Publicaciones de la PUCESA. Editor de la Revista Veritas & Research.

Referencias

Ahsberg, E., Gamberale, F., & Kjellberg, A. (1997). Perceived quality of fatigue during different occupational tasks. Development of a questionnaire. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 20, 121-135.

Alarcón, F., Ureña, N., Cárdenas, D. (2017). La fatiga mental deteriora el rendimiento en el tiro libre en baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), p. 33-36.

Alegre, A. (2015). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos Y Representaciones*, (2307-7999), 81-84.

Argudin, Y. (2015). Educación basada en competencias. *Magistralis*, 39-61.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729-735.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores S. A.

Blázquez, C., Álvarez, P., Bronfman, N., & Espinosa, J. F. (2018). Factores que influyen en la motivación de escolares por las áreas tecnológicas e ingeniería. *Calidad en la Educación*, 31, 46-64.

Borzone Valdebenito, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274.

Cárdenas, D., Conde-González, J., & Perales, J. (2016). La fatiga como estado motivacional subjetivo. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 32-35.

Castro Solano, A., & Casullo, M. M. (2016). Predictores del Rendimiento Académico y Militar de Cadetes Argentinos. *Anales de Psicología*, 14.

Cervantes Arreola, D. I., Valadez Sierra, M. D., Valdés Cuervo, A. A., & Tánori Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*.

Comando Conjunto de las Fuerzas Armadas. (24 de noviembre de 2016). Modelo de Gestión del Comando Conjunto de las Fuerzas Armadas del Ecuador. Quito, Ecuador: COMACO.

Corrion, K., Morales, V., Bergamaschi, A., Massiera, B., Morin, J. B., & d'Arripe-Longueville, F. (2018). Psychosocial factors as predictors of dropout in ultra-trailers. *PloS one*, 13(11), e0206498.

Depaula, P. (2017). Predictores globales de la performance de estudiantes militares. *Ciencias Psicológicas*, (1688-4221), 67-69.

Dominguez Lara, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología-Universidad Católica San Pablo*, 4(4), 45-53.

Donadio, M. (2019). Red de Seguridad y Defensa de América Latina (RESDAL). <https://www.internationalbudget.org/groups/red-de-seguridad-y-defensa-de-amrica-latina-resdal/>

Figuroa Pastrana, A., Plaza Gómez, M. T., & Hernández Riaño, H. E. (2019). Validación de instrumentos para la medición de Resiliencia y Síndrome de Burnout en estudiantes del programa de Ingeniería Industrial de la Universidad de Córdoba (Colombia). *Revista Espacioux*, 30-32.

Flores Arroyo, H. B. (2019). Enfoques Pedagógicos y Calidad de Aprendizaje en los cadetes de Artillería de la Escuela Militar de Chorrillos. *Ciencias de Seguridad y Defensa*, 37.

Forni, P. (2003). Las Metodologías de George Herbert Mead y Herbert Blumer. *Similitudes y diferencias*. Obtenido de IDICSO: csoc.usal.edu.ar/archivos/csoc/docs/idicso-sdti014.pdf.

Galleguillos Herrera, P. y Olmedo Moreno, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156-169.

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, Á., Pérez-Fernández, E., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1).

García, J. M., Díaz, Á., Torregrosa, M. S., Lagos, N., & González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre la Educación*, 32-38.

Gómez-Zorita, S., Urdampilleta, A., Armentia, I., Martínez-Sanz, J., & Mielgo-Ayuso, J. (2015). La fatiga muscular en los deportistas: métodos físicos, nutricionales y farmacológicos para combatirla. *Arch Med Deporte*, 39.

Gutiérrez Alban, L. G., Teneda Garcés, V. O., & Narváez Rios, M. M. (2019). La formación militar desde el enfoque por competencias: caso tecnología superior en ciencias militares. *Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa*, 107-112.

Hernández Arellano, Juan Luis Modelos de ecuaciones estructurales aplicados al análisis de fatiga Revista Ciencias de la Salud, vol. 14, 2016, pp. 69-80 Universidad del Rosario Bogotá, Colombia.

IBM Corp. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows*. Armonk, NY: IBM Corp.

Liu, H., & Dai, X. (2017). Correlation between physical activity and self-efficacy in Chinese university students. *Revista de psicología del deporte*, 26(4), 0110-114.

Loaiza, O., & Posada, J. (2016). Psicología militar: Conceptualización e investigaciones contemporáneas. *Revista Latinoamericana De Ciencia Psicológica*, (ISSUE 2), 10-15.

Mascret, N., Ibáñez-Gijón, J., Bréjard, V., Buekers, M., Casanova, R., Marqueste, T., Montagne, G., Rao, G., y Cury, F. (2016). The Influence of the 'Trier Social Stress Test' on Free Throw Performance in Basketball: An Interdisciplinary Study. *PLoS One*, 11(6), e0157215.

Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory* (Third ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Mayorga-Lascano, M., & Moreta-Herrera, R. (2019). Síntomas clínicos, subclínicos y necesidades de atención psicológica en estudiantes universitarios con bajo rendimiento. *Revista Educación*, 43(2), 452-467.

Merizalde Pavón, C., & Altamirano Junqueira, L. (2018). Comando Conjunto de las Fuerzas Armadas Modelo Educativo. Quito.

Montes De Oca, C. I. M., & Moreta-Herrera, R. (2019). La función predictora de la Autoeficacia en la Motivación Escolar en estudiantes de medicina del Ecuador. *Uniandes Episteme*, 6(4), 565-578.

Morel Lira, R., & Ley Testa, E. (2019). De una Educación Militar Conductista, a un Proceso Integral y de Referencia en la Educación Superior en el Ecuador. *Ciencias de Seguridad y Defensa*, 104-105.

Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Carvajal, R., & Escobar Redonda, E. (2001). La evaluación del burnout profesional. Factorialización del MBI-GS. Un análisis preliminar. *Ansiedad y estrés*, 7(1), 69-78.

Moreta-Herrera, R., Lara-Salazar, M., Camacho-Bonilla, P., & Sánchez-Guevera, S. (2019). Análisis factorial, fiabilidad y validez de la escala de autoeficacia general (EAG) en estudiantes ecuatorianos. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 193-204.

Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Carvajal, R., & Escobar Redonda, E. (2001). La evaluación del burnout profesional. Factorialización del MBI-GS. Un análisis preliminar. *Ansiedad y estrés*, 7(1), 69-78.

- Osca, A., González, G., Bandera, P., & Peiró, J. (2003). Estrés de rol y su influencia sobre el bienestar psíquico y físico. *Psicothema*, 54-57.
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9 (21), 185-219.
- Pinos Quichimbo, Y. E., Urgilez Angulo, P. I., Saquinga Solorzano, K. G., Oñate Villaruel, K. S., & Guillen Godoy, M. A. (2020). Malos hábitos alimenticios y cansancio mental en los estudiantes universitarios del Ecuador (caso cantón Milagro). *Anatomía digital*, 60-70.
- Quintero Corzo, J., Monévar Molina, R., & Munévar Quintero, F. (2015). Ambientes escolares saludables. *Revista de Salud Pública*, 230-232.
- Rosas, R., & Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces* (1 ed.). Buenos Aires: Aique.
- Rossi, S. (2016). La salute mentale nell'ordinamento costituzionale italiano. *Revista mexicana de derecho comparado*.
- Rubio, R. (2014). *Manual de ética* [Ebook] (2nd ed., p. 19-27). Quito: Dirección de Educación y Doctrina Militar.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sebastián, M. L., Cárdenas, S. T., & Llano, M. (2008). Sistema de Análisis Triangular del Acoso en el Trabajo (SATA): un enfoque preventivo del mobbing. En P. Mondelo, M. Mattila, W. Karwowski, & A. Hale, *Proceedings of the Sixth International Conference on Occupational Risk Prevention*.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Smith, M. R., Coutts, A. J., Merlini, M., Deprez, D., Lenoir, M., y Marcora, S. M. (2016). Mental fatigue impairs soccer-specific physical and technical performance. *Medicine and Science in Sports & Exercise*, 48, 267-276.
- Tams, S., Thatcher, J. B., & Craig, K. (2018). How and why trust matters in post-adoptive usage: The mediating roles of internal and external self-efficacy. *The Journal of Strategic Information Systems*, 27(2), 170-190.
- Urdampilleta, A., Armentia, I., Gómez-Zorita, S., Martínez-Sanz, J., & Mielgo-Ayuso, J. (2015). La fatiga muscular en los deportistas: métodos físicos, nutricionales y farmacológicos para combatirla. *Arch Med Deporte*, 39.
- Vásquez, F. (2018). La Educación Militar en el Proceso De Modernización Del Ejército Ecuatoriano. *Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa*, 155-156.
- Véliz, A., Dorner, A., & Sandoval, S. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *Educadi*, 98-100.
- Waltman, L., & Van Eck, N. J. (2012). A new methodology for constructing a publication-level classification system of science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(12), 2378-2392. <https://doi.org/10.1002/asi.22748>.

Revista
de **E** *ducación*



RESEÑAS
Libros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Desarrollo profesional, adaptación y cualificaciones para la enseñanza bilingüe

Sanz Trigueros, F. J. y Guillén Díaz, C. (2021).

Desarrollo profesional docente y capacidad de adaptación.

Un marco estratégico en la cualificación del sector de especialistas de la enseñanza bilingüe. Ediciones Universidad de Valladolid, pp. 199 páginas. ISBN: 978-84-1320-112-2

Viviana Del Carmen Palencia Salas¹

El contenido de este volumen nos sitúa ante el importante reto que concierne a todo docente y, en particular, al que se (pre)ocupa de proporcionar una enseñanza bilingüe de calidad. Se trata de la atención a sus cualificaciones profesionales, como proceso y producto de su aprendizaje a lo largo de la vida. Una atención que –ante las políticas educativas, lingüísticas, de empleo y de excelencia–, los autores abordan desde el prisma de la adaptación, como factor competencial optimizador del desarrollo profesional docente continuo de estos especialistas de la enseñanza bilingüe. Investigadores, docentes y formadores universitarios son los principales destinatarios de este libro, para quienes los autores ofrecen un dispositivo útil y pertinente.

El lector de esta obra tiene el privilegio de asistir a una temática de especial relevancia en el ámbito educativo; la formación del profesorado de Lenguas extranjeras y de los especialistas de la enseñanza bilingüe. Una temática que, inscrita en uno de los sectores de responsabilidad del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, reviste un interés particular en la actualidad, ante las lógicas que se desprenden de los trabajos y líneas comunes europeas en materia de educación lingüística, de empleo y de excelencia profesional.

Así pues, el contenido del libro se concreta



en una de las acciones del Grupo de Investigación Reconocido por la Universidad de Valladolid (GIR Q-ESE) Cualificaciones profesionales, empleabilidad y emprendimiento social, al centrar la atención en las competencias profesionales de los docentes que se encargan de promover la educación plurilingüe e intercultural a lo largo de la vida, y desde los primeros niveles de escolarización, mediante la implementación de programas de Aprendizaje integrado de contenidos y Lenguas extranjeras.

Desde esa perspectiva competencial, se trata de un colectivo al que –por su estatus profesional emergente, híbrido y bivalente–, los autores han designado como docentes *de* y *en* Lenguas extranjeras. Docentes a quienes la validación y acreditación de sus aprendizajes adquiridos por vías de formación inicial y continua – formal y no formal–, o por la experiencia, les afecta de pleno derecho como a cualquier otro sector profesional. Por esta razón, los autores dan un paso más allá y abordan pormenorizadamente la *adaptación* –ya simbolizada desde el motivo de la cubierta–, como uno de los factores clave de la profesionalización y desarrollo profesional docente continuo de estos especialistas.

Se revela, pues, el fuerte carácter transdisciplinar de esta obra por cuanto que traspone conceptos clave de distintos ámbitos científicos, dotándolos de alcance, significación y utilidad para destinatarios diversos: formadores e investigadores vinculados a la Didáctica de la Lengua y la Literatura; profesorado de las secciones bilingües, e instancias que se ocupan de la construcción de su carrera y de proveerles de acompañamiento en su proceso de desarrollo profesional.

El volumen consta de 199 páginas, estando las primeras de ellas dedicadas a la presentación del índice de contenidos. A este le siguen un índice de cuadros (5), figuras (9), gráficos (3) y tablas (9) –que ilustran conceptos y los ponen en relación a lo largo del texto–, y un índice de abreviaturas, siglas y acrónimos de uso común en el ámbito temático para agilizar la lectura del



contenido expuesto.

Estructuralmente, el libro contiene unas Consideraciones previas, una Introducción, cuatro capítulos, Referencias bibliográficas, seis Anexos y un Glosario terminológico.

Las Consideraciones previas anuncian la declaración de intenciones de los autores, adoptando un posicionamiento en perfecta sintonía con los planteamientos de las políticas sectoriales de la Unión Europea. Se contextualiza, así, el porvenir de la obra desde la atención a la problemática del refuerzo necesario de la relación entre formación y empleo.

La Introducción recoge una compleja y variada red nomenclacional-institucional que conforma los vértices y aristas del trabajo en su conjunto. Aporta, además, una triple intencionalidad de los autores con claros beneficios para los docentes *de* y *en* Lenguas extranjeras, a saber: caracterizar su formación inicial y continua; garantizar las posibilidades de optimización de su desarrollo profesional continuo; e institucionalizar la cualificación de sus competencias profesionales docentes.

El primer capítulo, titulado *El fortalecimiento de la profesión docente*, reivindica la necesidad de contemplar la actividad docente como una profesión de prestigio socialmente reconocida. Dando cuenta de la identidad y entidad del estatus profesional de los docentes *de* y *en* Lenguas extranjeras, se abordan –a lo largo de tres apartados– las nociones teóricas de profesión, profesionalidad, profesionalismo, profesionalización, desarrollo profesional y desarrollo profesional docente continuo.

El segundo capítulo lleva por título *Alcance socio-institucional y académico de la política lingüística de la Unión Europea*. En él se presenta, por una parte, la caracterización del sector especialista objeto de estudio; por otra, un conjunto de referenciales de competencias –europeos, nacionales y regionales– elaborados para este colectivo docente y, también, una visión de los ámbitos formativos con datos y cifras



contextualizadores.

El tercer capítulo, titulado *La adaptación, un factor central del desarrollo profesional docente*, estudia ese factor competencial estimado clave, descomponiéndolo en los rasgos de la capacidad de adaptación y los atributos de la adaptabilidad, con la pretensión de que sean incluidos en los programas y proyectos de desarrollo profesional de este colectivo docente.

El cuarto capítulo lleva por título *Hacia una concertación institucional de la cualificación profesional docente*. En él, los autores conciben pragmáticamente un proceso de modelización por el que presentan un *metamarco estratégico* al servicio de la cualificación del docente *de y en* Lenguas extranjeras. Se trata, sin duda, de una aportación que encierra gran valor para todos los agentes citados más arriba.

Seguidamente, los autores ilustran un repertorio bibliográfico amplio en el que dan cabida a referencias de orden tanto institucional –a través de directivas oficiales– como teórico-conceptual. Se aprecia en ellas la fuerte adscripción al campo de las Ciencias Humanas y Sociales, por fuentes que provienen de los ámbitos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Política educativa y de empleo, Psicología del trabajo, Sociología de las profesiones, etc.

El volumen se complementa con seis *Anexos*, que aportan valiosas especificidades, y con un Glosario terminológico trilingüe de cincuenta y cinco entradas, con su correspondiente definición.

Notas

¹ Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid, España. Profesora suscrita a la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, Colombia. Miembro del grupo de investigación Ciencia, Educación y Tecnología (CETIC). Sus intereses de investigación se centran en el campo de la formación inicial docente y la labor del docente investigador.



Revista
de Educación



RESEÑAS
Tesis



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Enlace pedagógico: la continuidad del proceso de alfabetización inicial entre los niveles inicial y primario

Tesista: Ma. Julieta Bustamante¹

Carrera de posgrado: Maestría en Práctica Docente. Universidad Nacional de Rosario.

Título de la tesis:

“Leer y escribir entre los 5 y los 7 años: las prácticas de enseñanza de alfabetización en la tercera sección del Nivel Inicial y el primer año del Nivel Primario de jardines y escuela de la ciudad de Mar del Plata”.

Directora: Mg. Rosana Maneiro

Jurado evaluador: Dra. María Soledad López, Dr. Félix Temporetti y Mg. Mg. Shierloh.

Fecha de defensa oral: 20/08/2021

La tesis de Maestría “Leer y escribir entre los 5 y los 7 años: las prácticas de enseñanza de alfabetización en la tercera sección del Nivel Inicial y el primer año del Nivel Primario de jardines y escuela de la ciudad de Mar del Plata” constituye un estudio sobre los modos de intervención de las docentes en relación a la alfabetización inicial en el último año del nivel inicial y el primer año del nivel primario. El título elegido: “Enlace pedagógico” hace referencia a la categoría construida durante el proceso de investigación y, por consiguiente, la contribución académica a la comunidad educativa.

En los diseños curriculares de la provincia de Bs. As. la alfabetización inicial se inscribe en el área de Prácticas del lenguaje. Si bien hacen referencia a la alfabetización inicial como proceso que comienza en el nivel inicial y propone la continuidad durante el primer ciclo de la escuela primaria, reconocemos rupturas y tensiones en las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura que demandan un estudio para comprender e interpretar dichas prácticas que se llevan a cabo en el último año del nivel inicial y el primer año del primer ciclo del nivel primario.

En este sentido, se propuso entonces como objetivo general: *Comprender las prácticas de enseñanza de alfabetización inicial en la tercera sección del nivel inicial y el primer año del nivel primario.* Y a partir de allí se formularon los objetivos específicos:

Describir las características que poseen las prácticas de enseñanza habituales en las salas/aulas de instituciones seleccionadas. Indagar acerca de las concepciones de enseñanza que sustentan las prácticas docentes. Releva las construcciones teóricas sobre la alfabetización inicial que poseen las docentes seleccionadas. Analizar los dispositivos que se ponen en práctica para llevar a cabo lo prescrito en el diseño curricular, en relación con la lectura y escritura. Interpretar las prácticas de lectura y escritura que se manifiestan en la tercera sección del nivel inicial y el primer año del nivel primario para reconocer continuidad en el proceso.

Con respecto a la organización del informe escrito, el recorrido se inicia con un apartado personal denominado “Entre prejuicios y desafíos” que da cuenta del deseo de superación y profesionalización docente y los obstáculos que se presentaron en el camino. En la introducción se presentan la problemática, las preguntas de la investigación y los objetivos. En el estado del arte, con la intención realizar un rastreo por las producciones existentes construidas a partir de investigaciones sobre la alfabetización inicial en referencia a las prácticas de lectura y escritura, se consideró necesario mencionar aquellas que aparecieron posteriormente a la década de 1960 y que fueron contribuciones que sirvieron de base para dar marco a la teoría psicogenética y psicolingüística contemporánea².

Luego el texto se divide en dos partes; en la primera parte se centra en el marco teórico (capítulo 1) que comprende la conceptualización acerca de los niveles educativos Inicial y primario y de las palabras clave. En el capítulo 2 se aborda en un primer lugar la perspectiva histórica de la enseñanza en el nivel inicial y luego la Alfabetización inicial desde una perspectiva histórica y una perspectiva actual. Esta última presenta los diferentes aportes realizados por los diferentes campos disciplinares como la Lingüística general, las ciencias cognitivas, la sociolingüística y de los Estudios literarios que constituyen un enfoque alfabetizador.

La segunda parte incluye el capítulo 3, la metodología seleccionada para investigar y el capítulo 4 el análisis de la información recabada.

A partir del objeto de investigación y del interés en focalizar y analizar una determinada problemática educativa se llevó a cabo una investigación cualitativa de tipo interpretativa basada en un estudio de casos con la intención de ser abordados desde la complejidad y la particularidad (Stake, 1999; Sanjurjo, 2011).

Según Stake:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo en profundidad, y no en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad y esto implica el conocimiento de los otros, de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión particular del caso (1998: 20).

Siguiendo los fundamentos del autor mencionado se seleccionaron cuatro casos para comprender cómo y por qué ocurren las prácticas de alfabetización inicial, focalizando y analizando los casos desde múltiples perspectivas y teniendo en cuenta que si bien el conocimiento obtenido es particular por analogía permite la comprensión de otros casos.

Para la selección de los casos el criterio utilizado tiene estrecha relación con la posibilidad de acceso a las instituciones y a la disponibilidad de las docentes a ser parte de la investigación.

Los instrumentos utilizados para recabar los datos fueron las entrevistas en profundidad, la observación no participante y el estudio de documentos tales como las planificaciones que organizan su enseñanza, los cuadernos de clase que dan cuenta de las estrategias utilizadas y las teorías que subyacen. Las entrevistas y observaciones son técnicas específicas de la metodología cualitativa que mantienen una doble perspectiva al analizar los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes.

En cuanto a las observaciones, la intención fue focalizar la mirada y escucha para la recolección de aquellos datos que permitían conocer e interpretar las prácticas de enseñanza de alfabetización inicial en las clases observadas y el significado que las docentes les otorgaban. Las entrevistas fueron encuentros cara a cara dirigidos hacia la comprensión de la perspectiva que tienen, en este caso las docentes, de sus experiencias, situaciones siempre a través de sus propias palabras y expresiones. Se pretendió entablar una conversación entre iguales, con la intención de obtener la información no de manera pasiva, sino construyendo aprendizajes sobre qué preguntas hacer y cómo formularlas en el transcurso de la propia entrevista. (Taylor y Bogdan, 1984)

El capítulo 4, comprende el análisis de la tesis, el apartado da cuenta de las categorías construidas durante el análisis a partir de la recolección de datos. Estas categorías de análisis fueron cuatro dimensiones: la dimensión formación inicial y desarrollo profesional, la dimensión institucional, la dimensión curricular y la dimensión áulica.

Con esta investigación se busca comprender la realidad que se da en las aulas/salas a través del análisis e interpretación de la información recabada. Recoger los puntos de vista y perspectivas de las docentes participantes mediante las técnicas de recolección permitió construir sentido e interpretar su realidad. Los datos obtenidos de la entrevistas se triangularon con las observaciones de clases y las planificaciones en relación con prescripciones curriculares que sustentan las líneas de acción de cada una de las entrevistadas. Esta triangulación fue realizada, en primer lugar con los datos de cada caso y luego entre los cuatro casos entre sí.

Las conclusiones de la tesis se arribaron a partir de las interpretaciones realizadas

en cada dimensión analizada, Formación inicial y desarrollo profesional, Institucional, Curricular y Áulica pero en este apartado final fue nuestra decisión hacer foco y profundizar en la dimensión áulica, como el espacio concreto donde se lleva a cabo la práctica y la implicancia de los aspectos analizados de las otras dimensiones. Fue en esta dimensión donde emergieron los límites profesionales, los obstáculos y la necesidad de construir estrategias para superarlos. Por lo tanto, las conclusiones fueron en relación a los conceptos fundamentales vinculados con las prácticas profesionales:

- a) en relación con la enseñanza, la relación teoría- práctica
- b) en relación con la Alfabetización inicial, el conocimiento profesional construido
- c) en relación con la continuidad del proceso hemos profundizado en la articulación entre ambos niveles para transformarlo en un nuevo concepto, el *enlace pedagógico*.

Sobre este último punto, de la investigación surge la necesidad de desechar, el concepto de Articulación propio del pasaje de un nivel a otro para pensar construir una nueva categoría como superadora al concepto de articulación entre los dos niveles educativos, Enlace pedagógico. Este nuevo concepto se configura a partir de la relación vincular entre dos niveles de escolaridad en los que se intenta sostener conexión entre los contenidos y ámbitos de experiencia y en los que es imprescindible la relación entre sustentos teóricos y enfoques didácticos. La noción también se liga con la necesidad de efectuar el enlace de estrategias, dispositivos y formas de enseñanza que pueden construirse entre los dos niveles referidos.

Como todo proceso de investigación, en este trabajo encontramos alguna limitación. En este caso podemos referir que las docentes seleccionadas son contemporáneas, por lo tanto sus planes de estudio en la formación inicial han sido semejantes. Una futura línea de investigación podría contemplar aquellas prácticas de enseñanza de docentes noveles para analizar y comprobar cómo incide el nuevo diseño curricular del Nivel Superior en las prácticas diarias y si existe relación entre lo prescripto en ese nivel con las necesidades y lineamientos previstos para los otros niveles. Asimismo podemos pensar que si la alfabetización inicial comenzará desde que los niños son muy pequeños, nuestro trabajo podría generar otra línea de investigación que ampliará el análisis de las prácticas de Alfabetización Inicial desde la primera sección (sala de tres) hasta finalizar la unidad pedagógica (segundo año del primer ciclo de la educación primaria).

Esta tesis nos invita a pensar también futuras líneas de acción para favorecer el *enlace pedagógico* en los distintos niveles de formación que permitan superar las tensiones entre docentes de ambos niveles, que muestran rupturas y quiebres entre el pasaje de un nivel al otro. Desde la formación inicial tener en cuenta la necesidad de profundizar en cada profesorado los aportes de las ciencias involucradas en la Alfabetización inicial, generando espacios que permitan procesos de reflexión

constante y propuestas para construir nuevos significados en las instituciones asociadas para la formación. A su vez, consideramos que la formación continua debe contemplar la posibilidad de reunir en las líneas de capacitación, específicamente, a los y las docentes que se encuentren trabajando en la tercera sección del nivel inicial y primer año de educación primaria. Esto permitirá no sólo cuestionar propuestas que emergen, confrontarlas con la teoría y revisar los aportes de cada ciencia, sino construir criterios para crear condiciones pedagógicas y materiales para que todos los niños y niñas accedan al proceso de alfabetización inicial. Sería propicio entonces tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional presentar la diversidad de problemas y temas que se suscitan en las prácticas y cómo cada aporte nos ayuda a pensar distintas respuestas a los desafíos que se nos presentan.

Notas

¹ Magister en Práctica Docente (UNR), Especialista docente de Nivel Superior en Alfabetización inicial (Nuestra Escuela, PNFP), Docente especializado en Educación inicial (ISFD N°19)

² Borzone de Manrique, A. (2004). Leer y escribir a los cinco. Buenos Aires, Argentina: Aiqué Grupo editor. Castedo, M. (2003). Enseñar y aprender a leer: jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas. Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI. Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro, México: Fondo de Cultura Económica. Goodman, Y (comp.).(1991). Los niños construyen su lectoescritura. Buenos Aires, Argentina: Ed. Aiqué. Kauffman, A, Castedo, M, Teruggi L, Molinari, C. (1991). Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y escuelas primarias. Bs. As. , Argentina: Ed. Aiqué. 136 Kauffman, A (coord.) (2007). Leer y escribir el día a día en las aulas. Buenos Aires, Argentina: Ed. Aiqué.

Referencias bibliográficas

Sanjurjo, L y otros. (2009). Los dispositivos para la formación docente en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Stake, R. (1999). Investigación con estudios de casos. Madrid: Ediciones Morata

Taylor, S.J y Bogdan, R. (1984) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Ed. Paidós.

Revista

de **E**ducación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



EVENTOS, JORNADAS Y CONGRESOS

I Jornadas de Investigación en Política Educativa, que tendrán lugar el 1, 2 y 3 de junio de 2022 en Buenos Aires. jornadapoliticaeducativa@gmail.com

Conferencia mundial de educación superior 2022 de la UNESCO. <https://es.unesco.org/news/conferencia-mundial-educacion-superior-2022-unesco>

IV Jornadas Académicas HEAR – 2022 “Historia de la Educación Argentina Reciente: investigaciones y enseñanzas” <https://hear2022.blogspot.com/2021/09/extension-plazos-resumenes-hasta-el-15.html>

XXIX Congreso Internacional de Aprendizaje https://cgscholar.com/cg_event/events/Les22/about

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 diciembre de 2021.