



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

33

REVISTA SEMESTRAL / enero-junio, 2022

ISSN 1665-0557

•

E-ISSN 2594-2190

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»
Número 33, enero-junio, 2022
Publicación semestral, Ciudad de México, México
ISSN 1665-0557. E-ISSN2594-2190

EQUIPO EDITORIAL

Directora editorial

Dra. Sara Elvira Galbán Lozano

Secretario editorial

Mtro. Gabriel González Nares

Diseño editorial y corrección de estilo

Lic. Magdalena Álvarez Alpizar

Mtra. María del Pilar Alvear García

Soporte tecnológico

Lic. Irene Palma Hernández

La **Revista Panamericana de Pedagogía**. «Saber y quehaceres del pedagogo», es una publicación científica, semestral, indizada y arbitrada en la modalidad doble ciego, editada desde el año 2000 por la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, Ciudad de México. Publica contribuciones inéditas y especializadas de carácter nacional e internacional, que contribuyan al avance en el conocimiento del campo de la educación y de la pedagogía, mediante el estudio de paradigmas, enfoques, teorías, modelos y expresiones educativas. La Revista tiene una periodicidad semestral (enero y julio). A partir del número 31 se edita solo en formato digital.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA. «SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO». Año 22, número 33, enero-junio 2021, es una publicación semestral. Editada y publicada por Centros Culturales de México, A.C., propietaria de la Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, calle Jerez no. 10, colonia Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México.

Datos de contacto (teléfono): 55 54 82 16 84.

Correo electrónico: mx_revistadepedagogia@up.edu.mx

Directora editorial: Dra. Sara Elvira Galbán Lozano.

Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, calle Jerez no. 10, colonia Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México.

Reservas de Derecho al Uso Exclusivo 04-2018-092009490700-203; E-ISSN2594-2190, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última modificación: enero, 2021.

DERECHOS RESERVADOS CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A. C.,
Universidad Panamericana, Ciudad de México, México.

Primera edición: mayo, 2001.

ISSN 1665-0557

E-ISSN: 2594-2190

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA, SIN PERMISO
POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Concepción Barrón Tirado, Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

Dra. Ángels Domingo Roget, Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, España.
<https://orcid.org/0000-0001-9850-2110>

Dr. Tomás Fontaines Ruiz, Universidad Técnica de Machala, Ecuador.
<https://orcid.org/0000-0002-2372-1850>

Dra. Alicia Inciarte González, Universidad de la Costa, Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-9972-0272>

Dra. Marcela Jarpa Azagra, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

Dra. Gabriela Martínez Sainz, University College Dublin, Irlanda.
<https://orcid.org/0000-0002-9886-5410>

Dr. José Luis Medina Moya, Universidad de Barcelona, España.
<https://orcid.org/0000-0002-9487-9065>

Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.
<https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Dr. Mario S. Torres, Texas A&M University, Estados Unidos.
<https://orcid.org/0000-0002-0616-516X>

Dra. Martha Vergara Fregoso, Universidad de Guadalajara, México.
<https://orcid.org/0000-0001-7061-8146>

Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

33

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Dayana Gabriela Aguirre Demera

Martha Leticia Gaeta González

Fany Lucero González Carmona

Gabriel Hervas

Joaquín León-Parodi

María Guadalupe Loza Jiménez

Uriel Luévano Hernández

Paula Hortensia Medrano Merino

Leticia Nayeli Ramírez Ramírez

Diego Rodríguez Calderón de la Barca

Yaiza Sánchez Pérez

Diego Mauricio Suqui Pizarro

Fabiola Torres Adame

CONTENIDO

Págs.

PRÓLOGO

7-8

SABERES**ENTRE LA VIRTUD Y EL UTILITARISMO:
UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN MORAL***Yaiza Sánchez Pérez*

10-21

**EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN LA FILOSOFÍA
DE LEONARDO POLO: «AYUDAR A CRECER»***Joaquín León-Parodi*

22-36

QUEHACERES**THE INTERNATIONAL POPULARISATION
OF LESSON STUDY: EARLY STUDIES AND
THEIR RELEVANCE IN LATER LITERATURE***Gabriel Hervas*

38-54

**VIVENCIAS EN TORNO AL TÉRMINO
DE LA LICENCIATURA: SU EXPRESIÓN
MEDIANTE MEMES DE INTERNET***Fany Lucero González Carmona*

55-70

**CONDICIONES, VOCES Y PERCEPCIONES DE JÓVENES
DE LA UPN, DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19***Diego Rodríguez Calderón de la Barca*

71-88

**REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LITERATURA:
EVOLUCIÓN DEL ESPACIO ÁULICO EDUCATIVO
EN EL CONTEXTO COVID-19***Uriel Luévano Hernández**Leticia Nayeli Ramírez Ramírez*

89-105

**PERFILES DEL LECTOR UNIVERSITARIO:
GUSTO, IMPORTANCIA Y VIVENCIA DE LA LITERATURA***Fabiola Torres Adame*

106-127

**CUERPOS ACADÉMICOS EN ESCUELAS NORMALES:
LA COLEGIALIDAD PARA LA PRODUCCIÓN
Y DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO**

María Guadalupe Loza Jiménez

Martha Leticia Gaeta González

128-146

**NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE
HACIA UNA PROFESIONALIZACIÓN BAJO EL ENFOQUE
DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN UNA ESCUELA DE ENFERMERÍA**

Paula Hortensia Medrano Merino

147-166

APUNTES

**LA RADIO COMO PROYECTO ESCOLAR
DENTRO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE EN ECUADOR**

Dayana Gabriela Aguirre Demera

Diego Mauricio Suqui Pizarro

168-188

PRÓLOGO

El año 2021 ha sido de grandes contrastes. Luego del pánico de 2020, se avizora alguna esperanza para las actividades que la pandemia detuvo. Ha sido el año del regreso paulatino de las actividades educativas. Y también ha sido el año en que vemos los efectos concretos de la educación y de la investigación: vacunas, herramientas tecnológicas, capacidad de crecer en el conocimiento de la verdad, y en la práctica del bien. Como cualquier acción humana, estos frutos son frágiles. Lo hemos constatado a lo largo de estos tiempos inciertos. Sin embargo, ante esta fragilidad, el ejercicio de la educación llena de esperanza cualquier horizonte humano. Su práctica podrá darnos, cada vez más, mejores herramientas para comprender la realidad, para remediar los males y para acercarnos a la felicidad.

La *Revista Panamericana de pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo* hace en este número su aportación al esfuerzo de miles de personas que continúan educando, investigando y reflexionando. Es así que la revista llega a su edición número 33 —en estos momentos, en medio de dificultades globales—, luego de más de 20 años de producción. Pero es, justamente, en medio de las dificultades que más necesaria es la educación: para comprenderlas, para resolverlas, para enseñar a otros a enfrentarlas.

El ámbito de la educación no es el mismo desde la pandemia. Miles de docentes y estudiantes han modificado sus medios de

encuentro y sus estrategias de aprendizaje; se han adaptado a la educación a distancia, o a los modelos híbridos. Los resultados han sido buenos, pero aún falta mucho por hacer. Sin embargo, conviene aceptar que el ejercicio educativo no será el mismo, y que las tecnologías y medios —recién explorados por docentes y estudiantes—, probablemente han llegado para quedarse.

Para algunos, esta afirmación podría despertar la nostalgia: parece que nunca volveremos al ámbito educativo que buscábamos. Sin embargo, la educación es un ejercicio de la naturaleza humana: abierta al cambio y a las diferentes circunstancias en las que viven las personas. La educación está en constante transformación, sin que, por esto, cambien los fines últimos que con ella se pretende conseguir. Los que enseñan y aprenden se parecen a Odiseo, el héroe griego, porque son personas de muchos medios. De alguna u otra manera, encuentran la manera de alcanzar su finalidad. Y en estos tiempos, ellos, como el rey de Ítaca, han encontrado los modos de continuar con el ejercicio educativo, a pesar de las adversidades. Este número 33 recoge investigaciones, testimonios y reflexiones sobre esta odisea educativa.

A semejanza de tales experiencias, este número es variopinto. Escriben personas de lugares diferentes: España, Japón, México, y Ecuador. Los temas presentados son ricos e invitan al diálogo. A pesar de las diferencias, todos los textos coinciden en apostar por la

esperanza como el pilar de la educación, ya sea en reflexiones especulativas o en trabajos empíricos y de campo.

Desde España, tierra de fértil humanismo, llegan los artículos de la sección de «Saberes». Por una parte, Yaiza Sánchez reflexiona sobre la educación moral entre el utilitarismo y la ética y la virtud, y dialoga con las agudas mentes de Aristóteles y John Stuart Mill. Por otra parte, Joaquín León retoma el pensamiento de Leonardo Polo, y discurre sobre la definición poliana del proceso de la educación como un ayudar a crecer en lo humano.

La sección «Quehaceres» está conformada por estudios de campo que abordan la actual situación pandémica de la educación, y por cuidadosas propuestas didácticas y pedagógicas. Desde Japón, Gabriel Hervás profundiza sobre el método *Lesson Study* y su popularización mundial. Por otra parte, Fany González propone los memes como un elemento gráfico que no solo divierte, sino que puede servir de indicador de las experiencias que los estudiantes de licenciatura poseen, al concluir sus estudios.

En seguida, Diego Rodríguez presenta un estudio sobre las condiciones de estudio, las vivencias y voces de los estudiantes de la UPN en México, durante la pandemia. Sobre el mismo problema mundial, Uriel Luévano y Leticia Ramírez, rastrean la evolución del espacio áulico como lugar educativo en el desarrollo de la pandemia; además de ello, los autores proveen de una nutrida lista de referencias bibliográficas donde seguir tal discusión. Fabiola Torres reflexiona sobre la cultura literaria de los estudiantes universitarios, así como las características de su perfil lector literario, que pueden convertirse en una oportunidad para el aprendizaje.

A continuación, María Guadalupe Loza y Leticia Gaeta disertan sobre la vivencia de la colegialidad en las Escuelas Normales, misma que se manifiesta en cuerpos académicos dirigidos a producir y difundir el conocimiento. Por último,

Paula Medrano expone un estudio de caso acerca de la práctica reflexiva para la formación docente en una escuela de enfermería, uniendo así, los intereses de la pedagogía con los de la enfermería.

En la sección «Apuntes», Dayana Aguirre y Diego Suqui analizan las bondades y los éxitos del uso de la radio escolar, como una herramienta didáctica, en las regiones rurales de Ecuador, con el fin de hacer crecer –desde un proyecto bilingüe–, la cultura y lengua kichwa, una de las muchas que integran este gran país.

— o —

El horizonte se ve complejo. Siempre lo es. Sin embargo, brilla la luz de la esperanza que nos proporciona el ejercicio de la educación. Cualquier ejercicio educativo apuesta por la esperanza. Los frutos casi nunca son inmediatos. Hace falta esperar a que broten, crezcan y estén listos. De modo que la educación, sin esperanza, no llega a plenificarse. Para encontrar aliento, podemos hacer nuestras las palabras de Marco Fabio Quntiliano, pedagogo y orador romano-hispano de los tiempos de Augusto: el pilar de los estudios es siempre la esperanza. «Ninguna cosa alienta más a los estudios que la esperanza» (*De Institutione oratoria* II, 4, 13,) (*quatenus nullo magis studia quam spe gaudent*).

Deseamos que el lector disfrute y aprenda mucho con este número 33. ■

Gabriel González Nares
Secretario editorial

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES



ENTRE LA VIRTUD Y EL UTILITARISMO: UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN MORAL

BETWEEN VIRTUE AND UTILITARIANISM: AN APPROACH TO MORAL EDUCATION

doi: 10.21555/rpp.v33i33.2389

Yaiza Sánchez Pérez

Universidad Internacional de La Rioja, España

yaiza.sanchez@unir.net

<https://orcid.org/0000-0002-5895-4355>

Recibido: septiembre 1, 2021 – Aceptado: octubre 12, 2021

RESUMEN

La reflexión sobre cuestiones relacionadas con la educación moral –ya no solo en su concepción teórica, sino en su puesta en práctica dentro de las aulas–, es esencial para el correcto ejercicio de la profesión docente. Por este motivo, se analizan las aportaciones realizadas por Aristóteles y John Stuart Mill a la educación moral, con el fin de construir una reflexión pedagógica que facilite la comprensión del desarrollo moral del alumnado, en el contexto educativo actual. A partir de una perspectiva filosófica, se utiliza un método analítico basado en el estudio de los postulados de la ética de la virtud y el utilitarismo; concretamente en cuestiones relacionadas con el desarrollo moral de los sujetos, la felicidad o la importancia del razonamiento ante los conflictos morales para comprender qué aportaciones pueden aplicarse a la educación actual. Las principales conclusiones extraídas tras el estudio, son la importancia de reflexionar críticamente en los centros educativos sobre conceptos como prudencia, virtud, felicidad o ciudadanía; así como la riqueza que aporta al debate educativo, la incorporación de conceptos como la virtud. Además, desarrollar virtudes en el alumnado permitirá que conozcan el bien, lo deseen y lo practiquen.

Palabras clave: concepto moral, educación, ética, filosofía de la educación, sistema educativo.

ABSTRACT

Reflection on issues related to moral education, not only in its theoretical conception, but in its implementation within the classroom, is essential for the right exercise of the teaching profession. For this reason, the contributions made by Aristotle and John Stuart Mill to moral education are analyzed to build a pedagogical reflection that facilitates the understanding of the moral development of students in the current educational context. From a philosophical perspective, an analytical method is used based on the study of the postulates of the ethics of virtue and utilitarianism; specifically on issues related to the moral development of subjects, happiness, or the importance of reasoning in the face of moral conflicts to understand what contributions can be applied to current education. The main conclusions drawn after the study are the importance of critically reflecting in schools on concepts such as prudence, virtue, happiness, or citizenship; as well as the richness that the incorporation of concepts such as virtue brings to the educational debate. In addition, developing virtues in the student body will allow them to know the good, wish it and practice it.

Keywords: Education, Ethics, Moral Concepts, Educational Philosophy, Educational System.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La educación moral continúa siendo un elemento relevante en la concepción teórica y práctica de la educación. El resurgimiento de modelos como la educación del carácter o la importancia de la educación en valores para la construcción de una ciudadanía democrática, invitan a la comunidad educativa a analizar la moral y la ética en el ámbito educativo y familiar.

El protagonismo adquirido por la individualidad y la competitividad en diferentes ámbitos de nuestra sociedad, ha puesto en cuestionamiento la forma de entender y trabajar los valores dentro del aula. Nos encontramos ante una crisis en la que, de no reflexionar sobre nuestro paradigma educativo, surgirá un sistema en el que se produzcan *máquinas utilitaristas* y se obvie la función de la educación como una herramienta de construcción de ciudadanos capaces de pensar de manera crítica sobre los acontecimientos, teniendo presentes los logros alcanzados y el sufrimiento ajeno (Nussbaum, 2010).

Con el fin de reflexionar sobre la educación moral en la actualidad, se recurre al análisis de los postulados propuestos por Aristóteles y John Stuart Mill. El objetivo es partir de autores clásicos para comprender qué cabida tienen sus aportaciones en el sistema educativo actual. Al recuperar las contribuciones planteadas por autores clásicos, no se trata de interpretar los planteamientos propuestos por estos autores, sino recuperar los conocimientos que se conocen sobre ellos y aplicarlos a la realidad educativa actual (Kristjánsson, 2015).

El objetivo principal de este estudio es analizar las aportaciones de Aristóteles y John Stuart Mill sobre el desarrollo moral de los sujetos desde una perspectiva pedagógica, concretamente en cuestiones relativas a la felicidad y a la resolución de conflictos morales. De esta manera, se podrá construir una reflexión educativa que facilite la comprensión del desarrollo moral del alumnado en el contexto educativo actual. A nivel metodológico se analizan los planteamientos de Aristóteles y John Stuart Mill desde la ética de la virtud y el utilitarismo. En este sentido, se ha de tener en cuenta que estas perspectivas han sido tradicionalmente consideradas como elementos de investigación, más que una teoría indiscutible con creencias firmes e incuestionables (Jamieson, 2007). Por ello, se utiliza un método analítico, considerando la perspectiva humanística como un elemento imprescindible para

la construcción de una ciudadanía consciente de sus acciones y con capacidad de replegarse sobre sí misma para generar valores dignos de ser transmitidos.

La temática se aborda, principalmente, a partir de la obra *Ética a Nicómaco*, de Aristóteles y *El utilitarismo*, de John Stuart Mill, aunque también habrá argumentos que se apoyen en otras obras representativas como *Ética a Eudemo* y *Sobre la libertad*. El análisis se realizará sobre dos cuestiones principales: por un lado, el asunto de la búsqueda de la felicidad como objetivo educativo y, por otro lado, la importancia del razonamiento prudencial para resolver adecuadamente los conflictos morales. El motivo de la elección de estas dos cuestiones se debe a que ambos autores reflexionan explícitamente en sus obras sobre esto y, además, se considera que son dos aspectos de importancia significativa a nivel educativo.

La estructura del estudio se dividirá en tres partes. En la primera, se reflexionará acerca de la búsqueda de la felicidad como objetivo educativo y cómo se ha interpretado este hito desde la ética de la virtud y el utilitarismo. Para abordar esta cuestión, se trabaja el concepto de *eudaimonía* como principio aristotélico de la felicidad, así como la descripción del «principio de utilidad» utilitarista que defiende la «mayor felicidad para el mayor número». En este primer apartado, también queda reflejado cómo ambas corrientes proyectan la felicidad hacia la comunidad. En la segunda parte, se llevará a cabo una reflexión similar desde ambas perspectivas, pero en este caso, el análisis tratará sobre la resolución de conflictos morales a través del razonamiento. En este apartado se describirá la *phronesis* aristotélica como virtud y la importancia de la prudencia en la toma de decisiones, además de exponer el planteamiento de «el arte de la vida» de John Stuart Mill para valorar la corrección o incorrección de los actos. En este punto también se incluirán las posibles sanciones que pueden aplicarse a una persona que no predisponga sus conductas hacia la consecución del «principio de utilidad». Por último, se aportan algunas reflexiones finales extraídas tras el estudio, vinculando la investigación con la educación moral en la actualidad.

LA BÚSQUEDA DE LA FELICIDAD COMO OBJETIVO EDUCATIVO

Aristóteles y el concepto de *eudaimonía*

Lograr la felicidad del alumnado es el objetivo educativo por excelencia. Por este motivo, el desarrollo íntegro de los estudiantes es, generalmente, una de las prioridades de los sistemas educativos. Así, es importante comprender qué se entiende por felicidad desde la ética de la virtud y el utilitarismo, además de conocer qué componentes de esta deben tenerse en cuenta para lograr el pleno desarrollo de los alumnos en el contexto educativo actual.

Aristóteles plantea que la felicidad –aquello que él considera el mayor bien– será más perfecta si se procura para la ciudad o la comunidad, por encima del interés individual (Aristóteles, *EN*, §1094b). Esto refleja la importancia que él otorga al desarrollo cívico y a la educación para la ciudadanía. Por tanto, desde la perspectiva de la ética de la virtud, uno de los elementos principales a tener en cuenta para trabajar la felicidad en el aula, será enfocarla más allá del bienestar y el beneficio individuales; valores como la generosidad, solidaridad y colaboración conformarán una *red nomológica* que guiará el proceso educativo hacia la felicidad del alumnado.

No obstante, a pesar de que la felicidad sea un bien por excelencia, necesita de bienes exteriores a ella, ya que es importante que existan unas condiciones óptimas para ser feliz. Esto es lo que Aristóteles denomina la *buena suerte*, es decir, que la felicidad necesita de prosperidad (Aristóteles, *EN*, §§ 1099b-1100a). De este modo, se entiende que lograr la felicidad no

siempre depende de uno mismo, sino que tener los recursos adecuados y las circunstancias favorables, ayuda notablemente a alcanzar la felicidad. Desde esta perspectiva, tener *buena suerte* es algo irracional y la única explicación posible, según Aristóteles, es la voluntad de Dios (Aristóteles, *EE*, §1248a). No obstante, a pesar de las dificultades, la felicidad puede ser alcanzada por el aprendizaje y el ejercicio (Aristóteles, *EN*, § 1099b). Por este motivo es fundamental que en el aula se muestren las circunstancias reales que pueden encontrarse al buscar la felicidad, unas más favorables que otras. Sin embargo, resulta imprescindible hacer hincapié en la necesidad de desarrollar hábitos de pensamiento y acción para lograr la *virtud*, independientemente de las circunstancias que al alumno le haya tocado vivir. La virtud aristotélica es definida como la disposición hacia la excelencia (Aristóteles, *EN*, § 1105b), conductora hacia la felicidad como fin último (Annas, 1998), aunque necesita de un equilibrio con el resto de virtudes para que la felicidad sea plena. La buena o mala suerte es algo independiente de la persona; por tanto, hay que insistir en la labor que depende de uno mismo y plantearse cómo lograr la felicidad a pesar de las dificultades.

Aristóteles, en su obra *Ética a Nicómaco*, especifica que la felicidad ha de tener un valor intrínseco, debe ser autosuficiente y que nada le haga aumentar su valor (Aristóteles, *EN*, § 1097b). Esta también ha de ser activa con el fin de vivir y hacer el bien; debe estar disponible para todas aquellas personas que actúen para alcanzarla, pues la felicidad no puede verse limitada al disfrute de unos pocos: debe ser relativamente estable y que no se esfume cuando ocurra algo desafortunado (Nussbaum, 2004; West, 1982).

El estagirita relaciona la felicidad con el bien más perfecto, ya que «se elige por sí mismo y nunca por otra cosa» (Aristóteles, *EN*, § 1097a, p. 140). Concretamente, vincula la felicidad con el concepto de *eudaimonía* (gr. *ευδαιμονία*) (Aristóteles, *EN*, § 1097b). La *eudaimonía* puede definirse como la felicidad que es posible alcanzar mediante el uso de la razón, incluyendo actividades valiosas de tipo ético, intelectual o político, vinculadas a una virtud perfecta (Aristóteles, *EN*, § 1099b). En esta definición, también se incluyen actividades relacionadas con el amor y la amistad (Nussbaum, 2004), mostrando así la importancia de las relaciones interpersonales y de las emociones para el correcto desarrollo de la virtud.

A partir de las propuestas de Aristóteles, se puede deducir la importancia de algunos elementos imprescindibles para lograr la felicidad como virtud y trabajarla en el aula: por un lado, que se proyecte para toda la comunidad por encima del interés individual; por otro, la posible influencia de la *buena suerte moral* para alcanzar la felicidad, aunque hay que tener en cuenta que esto puede ser necesario, pero no suficiente, para lograr la felicidad y, por último, la necesidad de buscar la felicidad a partir de la razón, las relaciones interpersonales y las emociones. Potenciar estos aspectos en los centros educativos es necesario para que el alumnado desarrolle todas sus dimensiones humanas de manera equilibrada.

La ética de la virtud ha de centrarse en la acción y, para ello, es importante que en la escuela se creen espacios para pensar, sentir y actuar conforme a la virtud y a la búsqueda de comportamientos moralmente buenos. Trabajar la búsqueda de la felicidad en las aulas reflejando la importancia de la comunicación, las relaciones interpersonales y la convivencia en sociedad, permite al alumnado ser consciente de la necesidad de la colaboración con el otro para lograr ser buena persona y buen ciudadano.

John Stuart Mill y el «principio de utilidad»

El utilitarismo, por su parte, fue fundado por Jeremy Bentham y John Stuart Mill durante el siglo XVIII. Ambos autores comparten unas líneas generales, aunque con ciertos matices: coinciden en la necesidad de promover la mayor felicidad al mayor número de personas

como único bien, de manera que las acciones deseables son las que promueven la felicidad, y las indeseables, las que disminuyen la misma.

John Stuart Mill estuvo influenciado por su padre, James Mill, a la hora de configurar su visión educativa (Finlay, 2017; Mill, 2009; Viner, 1949; Xiem, 2018). Uno de los puntos débiles de la concepción educativa de Mill era la educación emocional, puesto que su padre le había inculcado la importancia de destacar a nivel intelectual, pero le transmitió un sentimiento de vergüenza ante determinadas emociones (Fuentes Jiménez, 2010; Nussbaum, 2004). No obstante, parece desvincularse de esas influencias a partir de 1828, siendo su discurso *Perfectibility* el punto de inflexión. En este discurso, se observa un progreso en sus propias ideas. John Stuart Mill pasó a considerar la educación desde una perspectiva holística, incorporando la dimensión intelectual, y la necesidad de considerar la dimensión emocional para lograr un proceso educativo óptimo y equilibrado. En este discurso, Mill interpreta que «las pasiones son la primavera, el principio moral es solo el regulador de la vida humana» (Mill, 1828). Se refuerza así la importancia de la dimensión emocional en el desarrollo moral de las personas.

Otro de los aspectos que Mill destaca en su obra es que las acciones son decisivas y predominantes para conseguir la felicidad (Mill, 2014a). En este sentido, el autor vincula directamente la felicidad con la utilidad y la convierte en principio fundamental de sus aportaciones, llegando a considerar la felicidad como placer y ausencia de dolor.

El criterio para que una acción sea considerada utilitarista no es que aporte una felicidad individual, sino más bien de que haya una «mayor cantidad de felicidad total» (Mill, 2014a, p. 69). Al igual que ocurría con el planteamiento aristotélico, predomina la preferencia de la felicidad comunitaria por encima del bienestar individual. En esta línea, Mill llega a plantear la posibilidad de que una persona sacrifique su propia felicidad. Según el autor, el verdadero objeto de la virtud es multiplicar la felicidad (Mill, 2014a). No obstante, advierte que esta acción debe tener un objetivo: renunciar a la felicidad propia en favor de la comunidad. En caso de que la renuncia a la felicidad personal se produzca para obtener otro tipo de beneficios, no merece respeto ni admiración. Sobre esto, Mill apunta: «Un sacrificio que no incremente o tienda a incrementar la suma total de la felicidad, se considera como inútil» (Mill, 2014a, p. 79). El planteamiento del autor es claro en cuanto a que, si el mayor número de personas no logra la felicidad, es digno de alabar que, para alcanzarla, alguien renuncie conscientemente a su felicidad o a la posibilidad personal de alcanzarla.

Para cumplir con el principio utilitarista de *la mayor felicidad para el mayor número*, Mill trata de equiparar el valor del razonamiento práctico y el teórico (Kreider, 2010; West, 1982). Lo que confirma que la percepción de Mill sobre la felicidad puede comprenderse gracias a las influencias recibidas tanto de Bentham como de autores clásicos, como Aristóteles (Nussbaum, 2004).

En el aula es posible transmitir esta visión de la felicidad basada en la entrega y la generosidad de manera desinteresada. Sin embargo, es importante mostrar las consecuencias que tiene el hecho de sacrificar la propia felicidad en favor de los demás. Es decir, comprender dónde enfoca su felicidad: en sí mismo o en el bienestar de las personas más próximas.

Con todo, es posible encontrar algunos criterios diferenciadores entre la propuesta aristotélica y la propuesta de Mill. En el caso del utilitarismo, el fin de la felicidad es una existencia libre de dolor y llena de placer, tanto en calidad como en cantidad (Mill, 2014a). Por su parte, Aristóteles vincula la felicidad al bien más perfecto y lo relaciona con el concepto de *eudaimonía*, un elemento en constante desarrollo y necesario para el perfeccionamiento de las propias virtudes (Kristjánsson, 2015), lo que convierte a la felicidad en un fin en sí mismo. Del mismo modo que Aristóteles atribuía la infelicidad, entre otras causas, a la falta de *buena*

suerte moral, John Stuart Mill considera que el planteamiento utilitarista no solo se basa en la búsqueda de la felicidad, sino que, además, previene y alivia la infelicidad (Mill, 2014a). En ningún caso debe confundirse e interpretarse la felicidad como un estado placentero prolongado en el tiempo, ya que esto resultaría una quimera.

No obstante, también se pueden apreciar algunas similitudes. Ambos son partidarios de la *eudaimonía* y lo que esta aporta a la noción de felicidad, tal y como ellos la conciben. Además, los dos autores aspiran a lograr una maximización de la felicidad en el ámbito público (Gozálvez y Jover, 2016) con el fin de favorecer el bien común.

LA IMPORTANCIA DEL RAZONAMIENTO EN LOS CONFLICTOS MORALES

La *phronesis* aristotélica como ejercicio prudencial

El planteamiento principal de la ética aristotélica es que el centro del proceso educativo ha de ser la acción, la realización de comportamientos moralmente buenos (Aristóteles, *EN*, § 1094a). Desde esta perspectiva, actuar correctamente es fundamental para lograr ser una persona virtuosa. El comportamiento moral, por tanto, se adquiere al interiorizar determinadas virtudes que son transmitidas y que se han puesto en práctica de manera prudencial, no mecánica (Fuentes, 2018). Las virtudes morales surgirán del ejercicio guiado por la prudencia (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012), y su consecuencia más directa será la transformación y la mejora del ser humano.

La prudencia –una de las virtudes *dianoéticas* clasificadas por Aristóteles (Aristóteles, *EN*, §1102b)– es una de las virtudes más importantes propuestas por el estagirita, considerada incluso la virtud más perfecta (Bernal, 1998), ya que a partir de ella pueden desarrollarse el resto de virtudes (Berkowitz, 1995). Aristóteles define la prudencia como «un modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre» (Aristóteles, *EN*, § 1140b). Puede considerarse la prudencia como una *virtud imperativa*, puesto que la persona prudente acepta llevar a cabo una acción (Zagal, 2012) tras un ejercicio de reflexión, convirtiendo las acciones en decisiones deliberadas (Vigo, 2012). La prudencia es la virtud que permite a la persona analizar una situación particular para decidir, tras un proceso deliberativo, qué es lo más adecuado en cada momento, evitando así actuar con impulsividad ante cualquier estímulo.

El razonamiento prudencial o sabiduría práctica, también denominada *phronesis*, se adquiere mediante un proceso de deliberación previo y la interiorización de determinados hábitos hasta convertirlos en una forma de vida. De esta manera, desde el planteamiento aristotélico, no se trata tanto de conocer qué es el bien, sino también de actuar moralmente bien (Bernal *et al.*, 2015). Es igual de importante conocer qué es el bien como practicarlo. Tal y como la define Kristjánsson (2015): «La *phronesis* es el dominio armonioso de toda la vida» (p. 97). Es necesario puntualizar que la sabiduría práctica no busca verdades absolutas como lo puede hacer la razón, sino que busca el mejor resultado posible para lograr el florecimiento humano (Carr, 2016). De este modo se logra un equilibrio entre lo cognitivo y lo comportamental. No obstante, no hay que olvidar la importancia que adquieren las emociones en el desarrollo moral del alumnado.

Desde la ética aristotélica, cuando dos virtudes entran en conflicto, se propone el ejercicio de la razón y el autodomínio, destacando la importancia del desarrollo de virtudes

que permitan a la persona actuar en el sentido correcto (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012). La deliberación práctica o *phronesis* es útil para discernir entre las diferentes razones para actuar en una situación particular, por lo que es importante destacar que no es susceptible de codificación o clasificación en reglas generales (Carr, 2016). En este sentido, se plantea que la deliberación sea la herramienta que permita a la persona extraer conclusiones sobre los actos y sus consecuencias. Por tanto, la *phronesis* es considerada como una virtud integradora (Kristjánsson, 2015) al analizar cada situación particular y valorar cómo y por qué actuar de una determinada forma, cuando dos valores entran en conflicto. El objetivo es que, al desarrollar la virtud de la prudencia, se logren todas las demás, tal y como indicaba Aristóteles. En palabras de Schwartz y Sharpe (2010):

Practical wisdom is a kind of moral jazz. It sometimes depends on rules and principles –like the notes on the page and the *basic* melodies in jazz. But rules by themselves can't do the job. Moral improvisation is the interpretative tune we play around these notes and melodies, in order to do the right thing¹ (p. 41).

Es necesario tener presente cuáles son las virtudes y las reglas morales más favorables socialmente, pero también es fundamental el proceso deliberativo sobre cada situación particular, en el que se decida qué pensamientos, voluntades y comportamientos han de priorizarse cuando dos virtudes entran en conflicto, independientemente de qué regla moral *deba* de ser aplicada.

Además de todos los beneficios que aporta la sabiduría práctica a la formación de la integridad del ser humano, es importante señalar que el desarrollo del razonamiento prudencial o *phronesis* no solo beneficia al crecimiento de la persona en tanto que se produce una mejora como ser humano, sino que el aprendizaje de este proceso deliberativo frente a una toma de decisiones, favorece igualmente a su formación profesional: todos los aprendizajes técnicos y específicos, deben ir acompañados de una reflexión deliberativa y prudencial (Kristjánsson, 2015). Por tanto, la prudencia como virtud, no debe ser una cuestión ajena a los planes de estudio, independientemente de que un sistema educativo ponga el foco en la profesionalización del alumnado y la priorice sobre su desarrollo personal.

Adquirir la virtud de la prudencia permitirá que el alumnado sea reflexivo, desarrolle la capacidad para afrontar dificultades y adquiera una destreza para resolver problemas en la vida cotidiana, tratando de encontrar la mejor solución en cada caso y afrontando posibles conflictos morales. Por ello, es fundamental que en los centros educativos se generen espacios físicos y temporales para realizar ejercicios prudenciales, con el fin de que los alumnos tomen conciencia de qué es lo mejor, por qué lo desean y cómo pueden actuar para lograrlo.

El «arte de la vida» de John Stuart Mill en la evaluación de las conductas morales

Tomando como referencia la propuesta utilitarista de Mill, que promocionar la felicidad sea deseable, no significa que sea obligatoria², Mill expuso que la obligación moral supone el

¹ La sabiduría práctica es una especie de *jazz moral*. A veces depende de reglas y principios, como las notas de la página y las melodías básicas del jazz. Pero las reglas por sí solas no pueden hacer el trabajo. La improvisación moral es la melodía interpretativa que tocamos en torno a estas notas y melodías para hacer lo correcto. (Traducción).

² Es necesario distinguir entre las acciones valiosas y obligatorias (Nakhnikian, 1951). Mill identifica las acciones valiosas con el placer, estableciendo una relación entre lo bueno y lo deseable; pero ello no implica que haya una correlación directa entre lo bueno y lo deseado; además, las acciones obligatorias se basan en la relación de esas acciones valiosas con sentimientos éticos.

cumplimiento de las acciones que contribuyen a mejorar la sociedad (Mill, 2014a), por tanto, hay que asumir que existen acciones concretas para desarrollar los principios moralmente obligatorios, pero esto implica un costo: enseñar y aprender dichas acciones³.

Teniendo en cuenta este planteamiento, se ha llegado a interpretar la aportación de Mill desde una perspectiva en la que las obligaciones morales son mínimas (porque los beneficios de establecer una norma moral son menores que sus costos), y no se busca una maximización de la regla de la utilidad. Con el objetivo de recoger todos estos matices, Edwards (1986) propone una interpretación del primer «principio de moralidad» de Mill, incluyendo cuatro formas del deber y teniendo en cuenta los aspectos de justicia y obligación moral: 1) abstenernos de infligir daño; 2) prevenir activamente el daño; 3) proporcionar y proteger activamente elementos mínimos de cualquier tipo de bienestar, y 4) realizar aportes ocasionales, limitados e inespecíficos a la caridad, que aún no llegan a maximizar el bienestar de nadie.

Ante este escenario, es común que los seres humanos se encuentren ante una situación en la que dos actos se *deban* hacer porque la moralidad así lo requiere. En una circunstancia así, es posible que se inicie un conflicto interno que derive en sentimientos de frustración o infelicidad. De esta manera, se produce un enfrentamiento de valores, lo que muestra que el planteamiento utilitarista que busca la maximización de la felicidad puede reflejar ciertas desventajas (Gaus, 1980). La aparición de un posible conflicto de intereses es el único escenario en el que Mill podría llegar a calificar directamente las acciones como correctas e incorrectas, puesto que los utilitaristas «son perfectamente conscientes de que existen otras posesiones y cualidades deseables aparte de la virtud [...] y también son conscientes de que una acción correcta no indica generalmente una persona virtuosa» (Mill, 2014a, pp. 85-86). Siendo más específicos, es una manera de describir las obligaciones opuestas de manera que no se puntualice explícitamente la utilidad de cada acción alternativa en una situación particular (Lyons, 1976). En un caso como este en el que se haga frente a dos obligaciones morales opuestas, se debería mostrar una posición favorable hacia la regla que menos viole el «principio de utilidad» (Edwards, 1985).

A pesar de mostrar una clara predisposición de preferir la opción que menos quebrante el «principio de utilidad», las conductas humanas no siempre cumplen con esta formulación y, en ese caso –según Mill–, deberán ser sancionadas. La sanción definitiva de una norma moral es la propia conciencia, es decir, el sentimiento de culpa o remordimiento (Mill, 2014a). Sin embargo, hay sujetos que carecen de conciencia, por lo que es preciso que existan sanciones externas, como la aplicación de la legalidad vigente (Jacobson, 2008; Nakhnikian, 1951; Riley, 2017) o la desaprobación general (Mill, 2014b). Tal y como indica el propio Mill: «[...] Las recompensas y castigos externos, ya sean físicos o morales, ya procedan de Dios o de nuestros semejantes [...] pueden ser utilizados para reforzar la moralidad utilitarista» (Mill, 2014a, p. 99). Esto lleva a cuestionar si los sentimientos de conciencia son innatos o implantados por agentes externos, propuesta por la que se decanta el autor al considerar que son claramente adquiridos. En su obra *Sobre la libertad* apunta:

Decir que los deseos y sentimientos de una persona son más fuertes y más diversos que los de otra, es decir simplemente que tiene más materia prima de naturaleza humana y que, por tanto, es capaz quizá de hacer un mayor mal, pero seguramente también de hacer un mayor bien (Mill, 2014b, p. 73).

³ Estas *pautas* de actuación se consideran morales cuando previenen algún mal o proporcionan un beneficio mayor que el costo que ellas implican, por lo que no buscan maximizar el bien de la humanidad, sino minimizar el mayor daño posible (Edwards, 1985, 1986; Lyons, 1976).

El autor considera que la educación y las sanciones externas pueden utilizarse para que los sujetos creen asociaciones de ideas y generen otros sentimientos. En definitiva, de esta manera se genera un sentimiento natural en el que la utilidad implica hacer lo correcto, algo que remite al concepto de justicia (Mill, 2014a), la regla moral por excelencia en el pensamiento de John Stuart Mill.

La visión teleológica del utilitarismo de Mill es también llamada «arte de la vida» y se compone por tres elementos: moralidad, estética y prudencia, que determinan qué es lo digno y lo deseable (Mill, 2014a). Estos tres aspectos son los que permiten evaluar la corrección o incorrección de los actos. La diferencia entre ellos es la siguiente: las reglas morales son órdenes categóricas, respaldadas por sanciones (externas e internas); la estética está vinculada a lo correcto moralmente, lo conveniente y lo hermoso en lo que respecta a la conducta humana y, por último, las acciones prudentiales se basan en enunciados hipotéticos (Ryan, 1970), por ejemplo, si no quieres caerte, no te acerques al precipicio.

Una de las principales preocupaciones de Mill era la lógica del razonamiento prudencial y su relación con el razonamiento moral, por lo que tomó como referencia un *hedonismo universal* (Mill, 2014a) con el objetivo de desarrollar un razonamiento práctico que incluyera ambas perspectivas (Brown, 1973). Desde este planteamiento, no se evalúan únicamente las reglas morales, pues la moralidad solo es una parte de la evaluación que realiza el «principio de utilidad» (Gaus, 1980), sino que además se busca alcanzar la mayor cantidad total de felicidad por encima de la felicidad y el placer individual (Mill, 2014a). La utilidad mantiene así un compromiso con la felicidad como fin único deseable, valorando que todos los elementos puedan servir como medio para alcanzarla (Gaus, 1980; Lyons, 1976) y, a ser posible, que sus efectos se expandan hacia el mayor número de personas posible. La utilidad se convierte así en un principio evaluador de la conducta humana, independientemente de que dicha evaluación se aplique desde la moralidad, la prudencia o la estética.

Todas estas aportaciones sitúan siempre el foco en el sujeto como agente activo del razonamiento y la acción moral, lo que refleja una clara posición individualista y liberal del pensamiento de John Stuart Mill. Esto aporta información sobre cómo se configura una visión individualista de la construcción del carácter, entendiendo al sujeto como principal generador y receptor de las propias acciones morales, independientemente de que estas tengan repercusión en la comunidad.

Educar moralmente al alumnado desde una perspectiva utilitarista, implica enseñarles que hacer lo correcto es hacer lo útil y esto, a su vez, se traduce en lograr la felicidad para el mayor número de personas. Desde este planteamiento, obrar correctamente no te convierte en una persona virtuosa, simplemente no consideran prioritario el desarrollo de la virtud porque, a pesar de considerarlo necesario, entienden que no garantiza el cumplimiento del «principio de utilidad». La valoración de las conductas humanas a partir de los componentes del «arte de la vida» (moralidad, estética y prudencia) es una herramienta más para buscar la mayor felicidad para el mayor número. En caso de no lograr el cumplimiento del «principio de utilidad», las personas se enfrentarán a sanciones, siendo su propia conciencia la mayor de las sanciones al sentir que no hacen «lo correcto» y no contribuyen a lograr la mayor cantidad total de felicidad.

Todo ello nos hace reflexionar sobre las aportaciones de John Stuart Mill a la educación actual: por un lado, la defensa de la justicia y la utilidad en las conductas, como elementos centrales de su propuesta; el uso de la razón para determinar cuál

es la mejor alternativa, en caso de que dos cuestiones morales entren en conflicto; la influencia emocional en la configuración moral de la persona; la presencia de reglas morales generales que permitan evaluar el comportamiento deseable de los sujetos o las posibles sanciones que puede enfrentar la persona, en caso de no favorecer el logro de la mayor felicidad para el mayor número.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Este análisis ha permitido que, a partir de los planteamientos expuestos por autores clásicos, se muestren dos caminos diferentes para interpretar la búsqueda de la felicidad y la resolución de conflictos morales en el contexto educativo actual. Tras el análisis realizado, se proponen algunas reflexiones finales.

Por un lado, conceptos aristotélicos como la *eudaimonía* han estado presentes en planteamientos posteriores sobre educación moral. Tal es así, que este término fue adoptado por John Stuart Mill para la configuración de su teoría y aún hoy tiene una gran influencia en enfoques vigentes como la educación del carácter. La educación del carácter, durante los últimos años, ha tomado influencias de diferentes corrientes (Bernal *et al.*, 2015) y autores (Kohlberg, 1992; Peterson y Seligman, 2002) que le han permitido amoldarse a las necesidades que han ido surgiendo como consecuencia del dinamismo social. Desde este enfoque, la *eudaimonía* se considera una actividad permanente que necesita el desarrollo pleno de las capacidades humanas para tomar decisiones conforme a la virtud (Fowers, 2012). En este sentido, la educación del carácter plantea la existencia de tres dimensiones a desarrollar en el ser humano: una dimensión cognitiva, otra afectiva y otra conductual (Williams, 2000), todas ellas imprescindibles e interdependientes. Esta triangulación de conceptos (pensamiento, sentimiento y comportamiento) muestra una extraordinaria consonancia con la concepción de Mill sobre el «arte de la vida», entendida como el equilibrio entre la moralidad, la prudencia y la estética para valorar los comportamientos morales. Además, el enfoque de la educación del carácter, de origen aristotélico, permite que el alumnado conozca qué es el bien, lo desee y lo practique (Lickona, 1991). Esto demuestra la relación directa que existe entre los planteamientos clásicos con los enfoques actuales de educación moral. Por tanto, es necesario continuar reflexionando sobre estos conceptos con el fin de intervenir, evaluar y mejorar su implementación en los centros educativos.

Por otro lado, es fundamental reflexionar críticamente en las aulas sobre conceptos como la felicidad, el placer, la prudencia o la conducta moral. El desarrollo del pensamiento crítico resulta esencial, aunque actualmente continúa siendo una competencia que, en la práctica, resulta compleja para algunos docentes por la falta de recursos para su desarrollo. Por este motivo, se considera esencial que, en las aulas, los alumnos no solo identifiquen qué es el bien, sino que lo practiquen, de tal manera que comiencen a adquirir conciencia de sus obligaciones morales y las consecuencias que estas poseen a nivel individual y social.

Por último, resulta enriquecedor recuperar un concepto como la virtud en el debate educativo actual. Es un concepto que, tanto Aristóteles como Mill, mencionan en sus planteamientos como objetivo a desarrollar, aunque el primero lo considera como algo ineludible y, el segundo, un aspecto necesario, pero no suficiente. En este sentido, si la educación moral se traduce únicamente en la enseñanza de valores, esta última quedaría relegada a un plano intelectual, puesto que solamente permite al alumnado reconocer, desde una dimensión cognitiva, cuáles son los valores socialmente aceptados; mientras que el desarrollo de virtudes

va más allá y se enfoca a la acción y al comportamiento, a la deliberación e interiorización de hábitos que produzcan un cambio en la persona. Al fin y al cabo, el objetivo de toda acción educativa ha de ser la transformación y mejora del ser humano. ■

REFERENCIAS

- Annas, J. (1998). Virtue and Eudaimonism. *Social Philosophy & Policy Foundation*, 37-55.
- Aristóteles (2019). *Ética a Nicómaco y Ética a Eudemo*. Gredos.
- Berkowitz, M. W. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 73-101.
- Bernal, A. (1998). *Educación del carácter, educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. EUNSA.
- Bernal, A., González-Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación educativa*, 35-45.
- Brown, D. G. (1973). What is Mill's Principle of Utility? *Canadian Journal Of Philosophy*, III(1), 1-12.
- Carr, D. (2016). Virtue and Knowledge. *Philosophy*, 91, 375-390. <https://doi.org/10.1017/S003181911600005X>
- Edwards, R. B. (1985). J. S. Mill and Robert Veatch's Critique of Utilitarianism. *The Southern Journal of Philosophy*, 23(2), 181-200.
- Edwards, R. B. (1986). The Principle of Utility and Mill's Minimizing Utilitarianism. *The Journal of Value Inquiry*, 20, 125-136.
- Finlay, G. (2017). Mill on Education and Schooling. In *A Companion to Mill* (Eds. Christopher Macleod y Dale E. Miller). John Wiley & Sons, Inc.
- Fowers, B. J. (2012). An Aristotelian Framework for the Human Good. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 32(1), 10-23. <https://doi.org/10.1037/a0025820>
- Fuentes Jiménez, J. R. (2010). Educación para la libertad en Stuart Mill. *Revista Miscelánea de Investigación*, 23, 139-164.
- García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Narcea y UNED.
- Gaus, G. F. (1980). Mill's Theory Of Moral Rules. *Australasian Journal of Philosophy*, 58(3), 265-279.
- Gozálvez, V. y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19(1), Article 1. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15588>
- Jacobson, D. (2008). Utilitarianism without Consequentialism: The Case of John Stuart Mill. *Philosophical Review*, 117(2), 159-192.
- Jamieson, D. (2007). When Utilitarians Should Be Virtue Theorists. *Utilitas*, 19(2), 160-183.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.

- Kreider, S. E. (2010). Mill on Happiness. *Philosophical paper*, 39(1), 53-68.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. Routledge.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Lyons, D. (1976). Mill's Theory of Morality. *Noûs*, 10(2), 101-120.
- Mill, J. S. (1828). *Speech on Perfectibility*. <https://www.utilitarian.org/texts/perfectibility.html>
- Mill, J. S. (2009). *Autobiography of John Stuart Mill*. The Floating Press.
- Mill, J. S. (2014a). *El utilitarismo. Un sistema de la lógica (Libro VI, capítulo XII)*. Alianza Editorial.
- Mill, J. S. (2014b). *Sobre la libertad*. Akal.
- Nakhnikian, G. (1951). Value and Obligation in Mill. *Ethics*.
- Nussbaum, M. (2004). Mill between Aristotle & Bentham. *Daedalus*, 133(2), 60-68.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2002). The values in action (VIA) classification of strengths. *A life worth living: Contributions to positive psychology*, 29-48.
- Riley, J. (2017). Mill on Utilitarian Sanctions. In Christopher Macleod & Dale E. Miller (Eds.). *A Companion to Mill*. John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, A. (1970). *The Philosophy of John Stuart Mill*. MacMillan.
- Schwartz, B. & Sharpe, K. (2010). *Practical Wisdom: The Right Way to Do the Right Thing*. Penguin.
- Vigo, A. G. (2012). Deliberación y decisión según Aristóteles. *Tópicos*, 43, 51-92.
- Viner, J. (1949). Bentham and J. S. Mill: The Utilitarian Background. *The American Economic Review*, 39(2), 360-382.
- West, H. R. (1982). Mill's «Proof» of Utility. In Miller & Williams (Eds.), *The Limits of Utilitarianism*. University of Minnesota Press.
- Williams, M. M. (2000). Models of Character Education: Perspectives and Developmental Issues. *Journal Of Humanistic Counseling, Education And Development*, 39, 32-40.
- Xiem, N. T. (2018). John Stuart Mill's Liberal thought on Education and the Dissemination of Education in Enforcing the Right of Liberty. *American Journal of Educational Research*, 6(5), 570-577.
- Zagal, H. (2012). *Apetito recto, prudencia y verdad práctica Las pautas de la eupraxía en la Nicomáquea. Metafísica y persona. Filosofía, conocimiento y vida*, 9, 91-111.



EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN LA FILOSOFÍA DE LEONARDO POLO: «AYUDAR A CRECER»¹

THE CONCEPT OF EDUCATION IN LEONARDO POLO'S PHILOSOPHY: «HELPING TO GROW»

doi: 10.21555/rpp.v33i33.2400

Joaquín León-Parodi
Universidad de Navarra, España

jleonp@unav.es
<https://orcid.org/0000-0003-2698-3511>

Recibido: septiembre 29, 2021 – Aceptado: noviembre 16, 2021

RESUMEN

La *Antropología trascendental* de Leonardo Polo (España, 1926-2013) puede ser un aporte sustancial para la fundamentación de la «Educación», por lo que es pertinente ampliar su estudio, aplicándolo a la filosofía de la educación. La antropología poliana distingue, en el hombre, una triple dimensión: a) *naturaleza humana*, compuesta por el cuerpo y el alma –con sus facultades de inteligencia y voluntad– en estado natural; b) *esencia del hombre*, que consiste en las perfecciones adquiridas en la naturaleza –hábitos de la inteligencia y virtudes de la voluntad– desde el acto de ser, por medio del hábito innato de la *sindéresis* (el *yo* moderno), y c) *acto de ser personal*, conformado por la coexistencia libre, el conocer y amar personales. Polo, tratando cuestiones de filosofía de la educación, define el quehacer educativo como «ayudar a crecer», noción que adquiere del pedagogo español Tomás Alvira (España, 1906-1992). En este trabajo, mediante una revisión bibliográfica de la obra antropológica poliana, se profundiza en este concepto, concluyéndose que la educación se debe desarrollar desde la *persona*, ya que así cada hombre –único e irrepetible–, con la orientación y ayuda de sus educadores, podrá cumplir su misión íntima, y podrá también crecer de manera irrestricta en hábitos de la inteligencia y las virtudes de la voluntad, matizándolos según él «es» y está llamado a «ser».

Palabras claves: antropología de la educación, antropología trascendental, educación, familia, Leonardo Polo, filosofía de la educación.

¹ El autor de este artículo agradece al Gobierno de Navarra por el patrocinio en la realización de la tesis doctoral –de la que emana esta investigación–, por medio de la «Beca de Ayudas Predoctorales para la realización de Programas de Doctorado de Interés para Navarra».

ABSTRACT

Leonardo Polo's *Transcendental Anthropology* could be a substantial contribution to the foundation of «Education», that's why it is pertinent to broaden its study and use it in the philosophy of education. Polo's anthropology distinguishes in man a triple dimension: a) the *human nature*, composed of the body and the soul –with its faculties of intelligence and will– in a natural state; b) the *human essence*, consisting of the perfections acquired in nature –habits of the intelligence and virtues of the will– from the act of being through the innate habit of synderesis (the modern *self*); c) the *personal act of being*, composed by free coexistence, personal knowing and personal loving. Approaching issues of philosophy of education, Polo defines the educational task as «helping to grow», a notion he acquires from the Spanish educator Tomás Alvira. Through a bibliographical review of Polo's anthropological work, this concept of education is explored in depth. Analyzing the Polian writings, it is concluded that education must be developed from the *person*, because in this way, each man –unique and unrepeatable–, with the guidance and help of his educators, will be able to fulfill his intimate mission and grow in an unrestricted way in habits of the intelligence and virtues of the will.

Keywords: Educational Anthropology, Transcendental Anthropology, Education, Family, Leonardo Polo, Educational Philosophy.

INTRODUCCIÓN: LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DESDE LA ANTROPOLOGÍA

Todo hombre requiere de la educación para desarrollarse, alcanzar su plenitud, desenvolverse en el mundo como ciudadano y ser un real aporte para la sociedad. Cuando se habla de la esfera social, la educación siempre es un tema fundamental. Año tras año, las familias y los gobiernos de todo el mundo desembolsan grandes cantidades de recursos para educar a las generaciones del futuro. Esto es lógico, ya que de la educación depende el futuro de la sociedad. Por lo mismo, debe estar abierta al fundamento y destino del hombre y no solo abarcar un conjunto de conocimientos, más o menos amplios, que se transmiten a los educandos. Esto es así porque la sociedad está al servicio del hombre, y por esto, «la clave de la vida no es la educación social para servir al colectivo –como en las manadas, hormigueros y colmenas–, sino que la educación en sociedad tiene como fin ayudar a cada uno a crecer como persona» (Polo, 2018a, p. 98).

Por otro lado, si bien existe consenso sobre la relevancia de la educación, es difícil encontrar acuerdos al preguntarse en qué consiste. Si se analizan las definiciones de la Real Academia Española –«crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes» (2021)– y la que entrega la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en el artículo *La educación transforma vidas* –«la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad» (2021)–, se evidencian diferencias de enfoque y cierto despiste en cuanto al real sentido y al verdadero fin de la educación.

En la primera definición se encuentra un educando pasivo, que «recibe desde fuera» algo que se «da» y parece ser ajeno a él; mientras que en la segunda, se destacan algunas características o consecuencias de la educación, más que un concepto propiamente tal de la misma. Si se continúa ahondando en el tema, al revisar las distintas políticas educativas públicas de los diversos países del mundo, los planes de estudios para formar educadores en las diferentes universidades o los múltiples proyectos educativos de las escuelas y colegios, se

nota claramente el distinto perfil que se da a la educación en cada una de las entidades que se ocupan, de una u otra forma, de esta importante labor. Entre otras muchas causas, estos enfoques plurales se deben a la diversidad de disciplinas o áreas que estudian la educación: sociología, psicología, evaluación, didáctica, administración y gestión, filosofía de la educación, entre otras.

De las múltiples disciplinas que estudian la educación, la filosofía de la educación es la más relevante. Esto se debe a que la filosofía está en el orden de la verdad, no de lo verosímil o meramente utilitario, y busca fundamentar las distintas realidades en las que se ve inmerso el ser humano. Cuando se inicia una fundamentación de la educación, se evidencia que no es posible fundamentarla desde las ciencias empíricas, puesto que cuando se llega a la pregunta de «*para qué*», nos encontramos que estas no entregan una solución. Por esto hay que acudir a la filosofía (García Hoz, 1960). De esta manera, si se prescinde de la filosofía de la educación, se puede caer en la fácil creencia de que hoy, con el avance de las ciencias, se sabe mucho más que nunca sobre educación, pero se olvida que se sabe «menos que antes en lo fundamental, en el sentido de la vida y su fin» (Sellés, 2020, p. 167). Por esto no se puede despreciar la filosofía al estudiar la educación, ya que es la que permite alejarse del peligro de que la educación se transforme en una mera técnica o instrucción, ya que no hay que confundirla «con dar y procurar que se practiquen unas reglas de urbanidad; ni tampoco con la sola adquisición de unos conocimientos» (Alvira, 1983, p. 12).

Es por tanto relevante que la educación sea tratada desde la filosofía, puesto que «la teoría y la práctica están muy unidas, porque una mala teoría da lugar a una mala práctica, y a veces las malas prácticas oscurecen la teoría» (Polo, 2017, p.177). La teoría puede iluminar la práctica, para que la educación no sea mera instrucción: «la competencia tiene su lugar en la educación [...] pero no puede tomarse la competencia como base» (Orón, 2018, p. 248). De esta manera, con la filosofía de la educación, se evitará el riesgo de que ocurra una separación entre ética y técnica (Ahedo, 2018). De lo contrario, el quehacer educativo puede transformarse en una mera técnica, y no se trata de eso, sino que «persigue la integridad, hacer buenos hombres y ciudadanos» (Bernal, 1998, p. 33).

En este trabajo se propone que, dentro de las ramas de la filosofía, corresponde estudiar la educación, fundamentándola desde la *antropología trascendental*, la que estudia el acto de ser personal humano, sujeto de la educación. Esta propuesta responde a que «cómo el hombre se entienda, dependen sus actividades ante la vida y el sentido de su actividad» (Polo, 2016a, p. 102): dentro de ellas, el quehacer educativo. Así, como la filosofía poliana sostiene que la ética –que es un saber práctico– debe fundamentarse en la antropología trascendental, porque el obrar sigue al ser (Polo, 2018b), en la filosofía de la educación debe ocurrir lo mismo, ya que se trata de la educación de cada quién: «la educación, en cuanto perfeccionamiento, implica una modificación en el hombre» (García Hoz, 1962, p. 13), que es el sujeto de la educación. De esta manera, «el saber teórico sobre la condición humana potencia al saber práctico, contribuyendo con su perfeccionamiento» (Arancibia, 2018, p. 123).

En esta misma línea, Víctor García Hoz (1960) afirma que «la idea del hombre y la idea de la vida suministran a la Pedagogía los principios que han de servir de fundamento para explicar racionalmente los problemas educativos previos a aquellos referentes a los medios de actividad educadora» (p. 53). Asimismo, Bernal (1998) sostiene que «sólo se puede comprender un proyecto de educación en un marco que defina qué es el hombre» (p. 369). Como conclusión, debe sostenerse que hay que entender bien a quién se educa para poder fundamentar correctamente la educación, y cada quien es una persona distinta. Así lo resalta Dassoy (2018) al sostener que

«entender adecuadamente quién es la persona, nos ayuda sobremanera para entender no sólo la educación, sino cómo llevarla a cabo» (p. 214).

García-Viudez (1996) destaca que «sin un sentido trascendental del aprendizaje, el crecimiento personal se detiene y la libertad decae, dejando escapar oportunidades de progreso ético-social» (p. 629). Es por esto que este artículo busca aclarar el concepto de «Educación» desde la *Antropología trascendental* de Leonardo Polo, un filósofo español de fines del siglo XX que, con notables descubrimientos, amplía los hallazgos de Aristóteles y Tomás de Aquino (Franquet, 1996). Esto se llevará a cabo mediante una revisión bibliográfica a través de las diversas obras donde este pensador expone sus descubrimientos antropológicos.

1. LA ANTROPOLOGÍA TRASCENDENTAL DE LEONARDO POLO

Antes de entrar en el concepto poliano de educación se explica, brevemente, en que consiste la *Antropología trascendental* de Leonardo Polo, la que, siguiendo los hallazgos de Aristóteles y Tomás de Aquino, logra descubrimientos novedosos sobre el hombre, el sujeto de la educación.

Leonardo Polo, al profundizar en el conocimiento intelectual –el ejercido por la inteligencia o razón–, constata que se trata de un conocimiento operativo actual, según el cual, al ejercer un acto o una operación inmanente, este presenta un objeto actualmente conocido. Además, agrega que con este conocimiento objetivo se conoce en presente, por lo que lo describe como *presencia mental* (Polo, 2016a). Polo (2016a) destaca la limitación de este conocimiento objetivo, sosteniendo que «cuando se piensa lo que se piensa, lo que se piensa ya se ha pensado, lo cual equivale a decir que no puede ser profundizado, o bien que está supuestamente conocido» (p. 126). A esto llama el *límite mental* (Polo, 2016a). Habiendo identificado este límite mental, la filosofía poliana propone un novedoso método, en el cual se sustenta: *el abandono de la presencia mental o el abandono del límite mental*; que es la superación de la presencia mental descrita anteriormente. Es un método que, al detectar la presencia mental, avanza más allá de esta, alcanzando un nuevo conocimiento ignorado por el conocimiento objetivo (Polo, 2016a). En palabras de Polo (2016a):

[...] detectar el límite mental permite abandonarlo, es decir, acceder a una temática a la que de otra manera no se llega, pero no por eso es un saber absoluto: es una continuación y una ampliación, pero no el final de la filosofía (p. 145).

De esta forma, el pensamiento poliano distingue entre conocimiento objetivo y conocimiento transobjetivo: el primero conoce objetos por medio de las operaciones, mientras que el segundo se alcanza abandonando la presencia mental con los hábitos, que son actos intelectuales superiores a las operaciones (Polo, 2016b), ya que «mientras que el conocimiento objetivo es inalterable –lo mismo–, la temática accesible al abandonar el límite mental no lo es, sino que exige insistir en ella. En la medida en que se insiste se profundiza» (Polo, 2016a, p. 145). Utilizando este método del abandono del límite mental en su tercera y cuarta dimensión, Leonardo Polo descubre que el hombre está compuesto por tres capas: la *naturaleza humana*, la *esencia del hombre* y el *acto de ser personal*.

La dimensión inferior del hombre está conformada por la *naturaleza corpórea humana*, el cuerpo biológico (Polo, 2016c), más el alma y sus potencias o facultades en estado natural: inteligencia como *tabula rasa* y voluntad como potencia pasiva, sin haber sido activadas. Así lo entiende Polo al sostener que «la unidad sustancial alma-cuerpo pertenece al orden de la naturaleza, y es susceptible de elevarse al nivel de la esencia» (Polo, 2016a, p. 164).

Ascendiendo en su composición, el hombre posee *esencia*, que es la «perfección de la naturaleza humana, esa autoperfección de la que otros seres vivos corpóreos no son capaces» (Polo, 2015b, p. 146). Se trata de un emerger de la esencia a partir de la naturaleza. Es, por tanto, una dimensión superior a ella, y eso solo puede explicarse por el acto de ser personal humano (Polo, 2015b). Esta progresiva «esencialización» de la *naturaleza* es guiada o dirigida desde el hábito innato de la *sindéresis* –equivalente a lo que la psicología moderna describe como *yo-*: una perfección nativa que depende de la *persona* y que es el ápice de la *esencia* del hombre para la filosofía poliana. La *sindéresis*, para Polo, posee dos dimensiones: el *ver-yo*, que suscita los actos y hábitos de la inteligencia; y el *querer-yo*, que constituye los actos y las virtudes de la voluntad. Es importante aclarar que como la *sindéresis* depende de la *persona*, sus funciones también dependen de ella; y como el acto de ser personal está conformado por diversas dimensiones (la coexistencia libre, el conocer y el amar personales), el *ver-yo* depende del conocer personal, mientras que el *querer-yo* deriva del amar donal personal (2016a). La *sindéresis*, por tanto, es el hábito innato de la persona que perfecciona la naturaleza y la «esencializa».

Finalmente, en la cúspide del hombre se encuentra el *acto de ser personal*, que corresponde a su intimidad: la *persona*. Este acto de ser se distingue del acto de ser de Dios y del acto de ser del universo. Polo (2017) afirma que el acto de ser personal es *además*, y «a partir de ese carácter de *además* se puede hablar de *intimidad*, de *persona*. Pero no es un término común, sino que persona es *cada quien* y cada quien es *además*, es *intimidad*» (p. 132). En este sentido, «la *persona* es lo más íntimo, la *intimidad* misma del hombre. El abrirse de la *intimidad* implica el aparecer en el mundo lo que no existía de ninguna manera antes en él, pues su origen es la persona» (Polo, 2015a, p. 59). También es importante esclarecer que «el acto de ser personal está conformado por unos *trascendentales* humanos: la *libertad*, la *intelección* como trascendental –es decir, la pura noeticidad del pensar–, y el *amor* como trascendental» (Polo, 2015b, p. 306). Cabe aclarar que si bien Polo distingue, en un comienzo, cuatro trascendentales personales (coexistencia, libertad, conocer y amar personales), luego los reduce a tres: coexistencia libre, conocer personal y amar donal personal (Sellés, 2021).

De esta manera, el hombre «*tiene*» cuerpo y alma, pero «*es*» *persona*. En este sentido Sellés (2008) sostiene que

El cuerpo y el alma se *tienen*, pero la persona no se tiene, sino que se *es*. Como es sabido, al *cuerpo* pertenecen, entre otras, las funciones vegetativas, los sentidos, los apetitos sensibles. Al *alma*, en cambio, dos potencias inmateriales: la inteligencia y la voluntad. Por su parte, es característico de la *persona* la *intimidad* y la apertura personal a la trascendencia. Esa *intimidad* abierta es espiritual, es decir, la persona es un *espíritu* (p. 124)

A modo de resumen, cabe indicar que según la *Antropología trascendental* poliana, el hombre posee tres dimensiones. Como ya se mencionó, la primera de ellas es la *naturaleza* del hombre, que responde a su dimensión corporal y a las potencias del alma –inteligencia y voluntad– en estado natural, es decir, como *tabula rasa* y potencia pasiva, respectivamente. Luego está la *esencia* del hombre, que está constituida en primer lugar por la *sindéresis* o el *yo* –ápice de la *esencia*–, y por la inteligencia y la voluntad «esencializadas», esto es, una vez que ya han sido suscitados y constituidos sus actos y hábitos por el *ver-yo* y el *querer-yo* respectivamente. Y finalmente se encuentra lo más distintivo y propio del hombre que es la *persona*: el co-acto de ser personal, que es coexistencia libre, conocer personal y amar donal personal.

Es importante agregar que, en la antropología poliana, tanto la *esencia* como la *naturaleza* dependen siempre de la *persona* y que se distinguen necesariamente entre sí, puesto que la *esencia* es la perfección de la *naturaleza* (Polo, 2016a, 2015a). Todo esto es encontrado por Leonardo Polo, partiendo desde la distinción real *essentia-actus essendi* descubierta por

Tomás de Aquino². Es relevante tener en cuenta esta explicación para poder dar luces a los más variados temas que puedan estudiarse desde la *Antropología trascendental*: en este trabajo se estudiará el concepto de «educación».

2. EDUCAR ES «AYUDAR A CRECER»

Leonardo Polo (2019) sostiene que «educar es ayudar a crecer [...] el hombre es un ser vivo a quien hay que ayudarlo a crecer, porque en otro caso, su crecimiento es mucho menor del que es susceptible si se le ofrece esa ayuda» (p. 141). Tras dar esta definición, Polo aclara que la ha obtenido de Tomás Alvira (1983), quien sostiene que «los hijos necesitan ayuda para crecer, para desarrollarse en el más hondo sentido de esta palabra, que se refiere no ya sólo a su aspecto biológico, sino al proceso de perfeccionamiento de la persona humana» (p. 11). Alvira (1983) añade que «el hombre, ese ser que lleva en sí un proyecto al nacer, precisa auxilio, ayuda, con el fin de hacer realidad ese proyecto y lograr que alcance su plenitud, la mayor perfección posible dentro de su condición humana» (p. 11). Por su parte, Leonardo Polo, ahondando en este concepto de educación, afirma que el ser humano se caracteriza porque está hecho para crecer y que jamás deja de hacerlo, ya que el hombre nunca está completamente formado. Agrega también que el hombre no puede crecer solo, ya que necesita de los educadores: sin la educación, el hombre no puede crecer, requiere la ayuda de sus padres, de sus profesores y de la sociedad en general (2018a, 2018b, 2019).

En la misma línea que Polo y Alvira, sostiene García Hoz (1962) que el educador es «un agente externo que pone en movimiento las facultades del alumno y facilita su perfeccionamiento, ordenando los medios exteriores de educación y eliminando los obstáculos que se oponen a la marcha perfecta del discípulo» (p. 44). En consecuencia, es importante tener presente que el educador asiste o ayuda al educando en su crecimiento y jamás lo reemplaza ni lo sustituye a la fuerza: el que crece y se desarrolla es el educando de manera activa. Asimismo, Altarejos y Naval (2015b) afirman que la educación es la «ayuda al perfeccionamiento humano» (p. 171).

Para Polo «perfeccionamiento» y «crecimiento» tienen el mismo significado (2016b, 2018a, 2018c). De este mismo parecer es Víctor García Hoz, quien sostiene que la educación es una especie de modificación, y que «esta modificación no tendría sentido si no fuera un perfeccionamiento, un cambio hacia la perfección [...] toda educación es una perfección» (1960, p. 17).

Si bien Leonardo Polo dedica una obra entera a plantear aspectos sobre filosofía de la educación, dando incluso una definición de la misma, a través de toda su amplia obra antropológica se puede profundizar en este concepto y sus elementos. Este trabajo pretende comenzar por el concepto de crecimiento humano –con algunas apreciaciones sobre este y sus tipos– para terminar por la necesidad de ser ayudado a crecer.

3. EL CRECIMIENTO HUMANO

3.1. ¿Qué es crecer?

Para ahondar en la definición de educación de Leonardo Polo, primero debe esclarecerse qué es el crecimiento humano. Para esto es ilustrativo un ejemplo del mismo Polo (2015a)

² «Ad tertium dicendum, quod cum dicitur: *diversum est esse, et quod est*, distinguitur actus essendi ab eo cui ille actus convenit. Nomen autem entis ab actu essendi sumitur, non ab eo cui convenit actus essendi, et ideo ratio non sequitur». Tomás de Aquino, *De veritate*, q. 1 a. 1 ad s.c. 3.

sobre «un dicho inglés, según el cual, el optimista sostiene que estamos en el mejor de los mundos posibles; el pesimista es el que cree que eso es verdad» (p. 112). Este dicho viene a manifestar que el mundo es mejorable, que se encuentra abierto hacia el futuro, y que está lleno de desafíos. El optimista, para Polo, es aquel que no se satisface con lo que le ha sido dado y, por tanto, vive de una esperanza que se pertenece con una manera de tránsito en el tiempo, que es el «*crecimiento*, claramente distinto del mero transcurso. Crecer es el modo más intenso de aprovechar el tiempo, es decir, de ponerlo al servicio de la vida. Conviene señalar que el hombre es capaz de un crecimiento irrestricto» (Polo, 2015a, p. 113).

En este sentido hay que sostener que el ser humano, al nacer, no se encuentra acabado por completo, ya que vivir significa crecer, y crecer significa perfeccionarse, lo cual era para los clásicos el destino de la vida. En términos polianos: el crecimiento es la clave de la vida (Polo, 2016b, 2018a, 2018c). De la misma forma, Altarejos y Naval (2015b) afirman que para el ser humano «su nacimiento sólo es la aparición de múltiples posibilidades que irán actualizándose –o no– a lo largo de su existencia» (p. 17); es decir, que cada hombre al nacer no se encuentra acabado, sino que tiene que ir desarrollándose a lo largo de su vida en búsqueda de su plenitud. Para eso hay que ayudarlo: en esto consiste educar.

3.2. ¿Cómo se crece?

A lo anterior hay que agregar que el crecimiento del hombre no es independiente de su actuar. De esta manera, cada *persona* tendrá a su cargo una tarea –un encargo íntimo– a través del que crecerá como hombre. Es decir, la esperanza supone un futuro mejor, siempre y cuando el ser humano se haga mejor y se perfeccione, o sea, en la medida en que cada uno crezca en el cumplimiento de la misión o el encargo recibido. A esto se suma que esta tarea no es posible en soledad, ya que el hombre aislado no posee los recursos necesarios para llegar a un futuro mejor –no puede crecer por su propia cuenta– y, por lo tanto, requiere de la ayuda de los demás. Así, el beneficiario de la acción no es solo quien la lleva a cabo, sino que alcanza a los demás: es trascendente (Polo, 2015a).

Es importante destacar que el hombre es un ser vivo que al actuar siempre adquiere un aprendizaje positivo o negativo, es decir, mejora o empeora como hombre. Esto quiere decir que todo ser humano puede crecer o decrecer, pero nunca se mantiene estático. De esta manera cada hombre, al actuar, es beneficiado o perjudicado por su propia actividad, ya que sus actos redundan en crecimiento o decrecimiento de hábitos y virtudes de sus potencias inmatrimales: la inteligencia y la voluntad. De acuerdo con este dinamismo, Polo designa al hombre como «perfeccionador perfectible» (2015a, 2015b, 2015c). En este sentido se puede sostener que el hombre es un «plano inclinado» que jamás se mantiene estático, ya que al actuar avanza o retrocede: «si no se crece, la vida retrocede» (García-Viudez, 1996, p. 630).

Dicho de otro modo, en el transcurso de su vida, el hombre puede ir a más o a menos en cuanto hombre, pero jamás se queda como está (Polo, 2015b, 2018b). Así lo esclarece Ahedo (2018) quien, analizando el crecimiento de la voluntad, sostiene que «o se educa la virtud, como crecimiento de la voluntad, o se deja al educando que sucumba ante el vicio. En definitiva, o se educa para desarrollar las capacidades o no se educa y, entonces, las capacidades se envilecen» (p. 107).

Teniendo claro lo anterior, debe agregarse que hay diversas clases de crecimiento. No solo existe el crecimiento corporal –crecer en tamaño o altura–, sino que también se crece en el orden espiritual –se adquieren hábitos intelectuales y virtudes en la voluntad– (Polo, 2018a, 2019). Finalmente, como se verá, también se crece en el *acto de ser personal* (Polo, 2016a).

3.3. Un nacimiento prematuro

Al analizar al hombre se nota que es un animal que nace muy prematuramente y que, por lo tanto, necesita de un cuidado particular después de su nacimiento. Cualquier niño recién nacido es completamente indefenso y depende totalmente de otros –en principio, de sus padres– para sobrevivir: un niño no se puede alimentar, no se puede vestir, ni se puede asear autónomamente, necesita asistencia para casi todo (Polo, 2019). Esto quiere decir que el hombre nace débil y, como consecuencia, requiere de un tipo de crecimiento muy particular. Así, Polo (2019) sostiene que este crecimiento es una estrategia generativa que consiste en «una nidificación a ultranza, una nidificación que también es aprovechada por la naturaleza humana para la educación. Al hombre no le basta una maduración biológica; necesita educación» (p. 150).

Esto indica que, en el hombre, la educación es fundamental, y que la tarea de los padres no se limita solo a la procreación, a la alimentación y al cuidado material, sino que además deben proveer la educación. Así, al ser humano no le basta la embriogénesis, sino que sigue creciendo tras su nacimiento, y en este crecimiento «ha de intervenir el propio sujeto aprendiendo. Por consiguiente, ese ayudar a crecer, que es la educación, no versa sobre el crecimiento orgánico, sino que se refiere al crecimiento posterior a aquél en que interviene ya el espíritu» (Polo, 2019, p. 155).

4. TIPOS DE CRECIMIENTO

4.1. El crecimiento orgánico

Todos los seres vivos, al poseer vida vegetativa, tienen crecimiento orgánico, que consiste en la función nutritiva, en la operación de crecer y en la función generativa que es la procreación, es decir, la capacidad de reproducirse. Estas tres funciones están ordenadas jerárquicamente, desde la nutrición a la reproducción (Polo, 2015e). Siguiendo este descubrimiento aristotélico, Polo sostiene que el primer tipo de crecimiento en el hombre es el común a los organismos pluricelulares, lo que se denomina embriogénesis. Esta clase de crecimiento se da con el código genético de cada ser humano, que es una estructura que se desarrolla. Asimismo, afirma que son más perfectas aquellas naturalezas cuyo crecimiento no se limita simplemente a la reproducción, sino que tienen su propio fin y culminación, no limitándose al servicio de la especie. El crecimiento contiene el significado de la reproducción, pero además agrega la diferenciación celular (2015d).

Sin perjuicio de lo anterior, este crecimiento orgánico no es el más característico del ser humano, ya que el hombre es capaz de crecer todavía más (Polo, 2018a). El hombre tiene la capacidad de crecer más allá de su constitución genética, ya que puede crecer en el sistema nervioso, en las conexiones neuronales. Este tipo de crecimiento no culmina con la embriogénesis y va más allá, pero sigue siendo un crecimiento finito, que al tener que ver con el conocimiento, no es simplemente un crecimiento orgánico –sino algo más–, pero que sigue teniendo límites (Polo, 2015b). Esta fase de crecimiento se

caracteriza por el perfeccionamiento del *cerebro*, y en ella aparece, finalmente, el hombre, que, ante todo, puede caracterizarse como animal inventor, es decir, que usa su cerebro para actividades que no tienen como fin la mera alimentación, sino la construcción de artefactos. En este sentido se suele hablar de imaginación creadora. El crecimiento cerebral en el hombre, lleva consigo normalmente un fuerte desarrollo de los llamados sentidos internos: *imaginación*, *memoria* y *estimativa* (Polo, 2015a, p. 107).

Sin embargo, el hombre es capaz de un crecimiento superior al crecimiento orgánico. Esta clase de crecimiento –que es de carácter irrestricto– es el espiritual, que consiste en la perfección de las facultades del alma, por medio de la adquisición de hábitos en la inteligencia y de virtudes en la voluntad, que se desarrollan a lo largo de toda la vida del hombre, sin límite alguno (Polo, 2017, 2019).

4.2. El crecimiento irrestricto de las facultades del alma

A este crecimiento espiritual, Leonardo Polo lo denomina «esencialización», por ser el paso de la *naturaleza* a la *esencia*. El hombre crece como *esencia* –esencializa su *naturaleza*–, y ese crecimiento consiste en la adquisición de hábitos que perfeccionan la inteligencia y virtudes que perfeccionan la voluntad (2015b, 2016c). Esto, al ser distintivo del hombre –lo diferencia esencialmente del universo material, ya que el universo no se perfecciona según su propio actuar libre, sino con la unidad de orden–, es a lo que se le puede llamar propiamente *crecimiento humano*, pues mediante este crecimiento, el hombre se hace más humano.

Este es el sentido de la vida: perfeccionarse como hombre, alcanzar perfección, plenitud humana (Polo, 2015b, 2016c, 2017). De la misma manera, García Hoz (1962) afirma que «la causa de la educación está en la posibilidad de perfección que el hombre tiene» (p. 18). Así, esta «perfección que se busca en la educación es de lo específicamente humano» (García, 2019, p. 342).

Este crecimiento o esencialización, tiene una doble dimensión: el crecimiento de la inteligencia y el crecimiento de la voluntad, y se realiza desde el hábito innato de la *sindéresis*, el cual también posee una doble vertiente: suscita los actos y hábitos de la inteligencia a través de *ver-yo*; y constituye los actos y las virtudes de la voluntad por medio de *querer-yo* (Polo, 2016a, 2015a). *Esencia*, por lo tanto, expresa perfección, ya que las virtudes y «los hábitos modifican la naturaleza» (García, 2019, p. 367), perfeccionándola. Por eso se puede decir que «la esencia del hombre no es un dato, sino un cometido de la libertad que dura toda la vida, a saber: la conquista creciente de la dependencia de lo humano respecto del ser personal» (Polo, 2018b, p. 200). Con otras palabras, «el sentido de la vida humana está justamente en manifestar cada vez mejor a la persona; porque a través de su esencia, el ser humano se puede manifestar» (Polo, 2015b, p. 316). Entendido de esta manera, se puede afirmar que «la persona es intimidad y desde ella se expresa. Porque estrictamente hablando, con la educación no se forma a nadie, sino que se ayuda para que el alumno se forme a sí mismo» (Orón, 2018, p. 251). Este podría ser uno de los fines de la educación: lograr que la *persona* de cada educando se manifieste en su *esencia*, perfeccionando así su *naturaleza*.

También sostiene Polo que el crecimiento humano depende del mismo hombre que crece, el cual siempre puede ser más humano –puede crecer más–, sin importar la edad o condición, ya que no tiene límite alguno. Nunca se es todo lo hombre que se puede llegar a ser, siempre se puede ser más humano, siempre cabe perfeccionarse. Este sentido de perfeccionamiento es ético, y por esto la ética es inseparable del crecimiento del hombre (Polo, 2016c, 2017). Así, respecto del crecimiento espiritual, se puede afirmar que el hombre está hecho para perfeccionarse, en el sentido de que la persona premia su esencia: eso es la *esencialización*. Pero el hombre también puede perfeccionar el universo. Por eso se le denomina como «perfeccionador perfectible». Perfeccionador, puesto que su relación con el universo es perfecta; y perfectible, porque esa perfeccionabilidad es la «esencialización», es decir, la adquisición de hábitos de la inteligencia y virtudes de la voluntad (Polo, 2015b).

Cabe destacar que este crecimiento de la *esencia* humana depende de la *persona*: «el hombre es un proceso de personalización y, por lo tanto, de trascendentalización, porque la *persona* es *por donde* el hombre se trasciende a sí mismo» (Polo, 2015d, p. 32). De esta manera, el

crecimiento del alma humana se realiza desde la *persona*, es decir, desde su *acto de ser personal* –su intimidad–, de la que depende la *sindéresis*. Esto es lo mismo que decir que, desde la *persona* –a través del hábito innato de la *sindéresis*–, el hombre *esencializa su naturaleza*. Por lo mismo la *Antropología trascendental* poliana sostiene que la *esencia* es la manifestación de la *persona* (Polo, 2016a). En este sentido, Leonardo Polo (2015b) afirma que

en la esencia humana, los hábitos son la *autoperección* de la naturaleza. No son una causa distinta de la naturaleza que ordena, sino una perfección que la naturaleza se da a sí misma, naturalmente por la persona, que es el *acto de ser humano*, que es la que tiene que establecer la diferencia con la esencia y, por lo tanto, los hábitos dependen de la persona. Los hábitos serían imposibles si no fuera por ella (p. 159).

En la misma línea, Ahedo (2018), siguiendo a Leonardo Polo, afirma que «el carácter perfectivo del hábito, indica que es un crecer libre que depende de la persona de modo que, si la persona no quiere disponer del crecimiento de la virtud, no mejora como persona» (p. 100). Así, la educación «que se realiza en el nivel esencial, ha de tener esto en cuenta: que lo que se da en la esencia humana deriva de la persona humana» (Izaguirre y Moros, 2007, p. 119).

4.3. El crecimiento de la persona

Los hábitos y virtudes son el perfeccionamiento de la *naturaleza*, pero no es el fin del ser humano, ya que este crecimiento es un medio para la *persona*, porque está al servicio del amor (Ahedo, 2018). Por tanto, sin perjuicio de que el crecimiento del alma –y de sus facultades de inteligencia y voluntad– es irrestricto, todavía existe un crecimiento mayor que el de la adquisición de hábitos intelectuales y virtudes de la voluntad en el hombre, que es el crecimiento irrestricto de la *persona*: «el crecimiento personal es la tercera y más alta modalidad de la vida creciente en el hombre» (Vargas, 2019, p. 153). Este es el mayor crecimiento que se da en el ser humano, el crecimiento de su *acto de ser personal*, que consiste en aumentar cada vez más la capacidad de aceptar y, consecuentemente, de darse (Polo, 2016a, 2015a).

Por tanto, este crecimiento corresponde a la donación sin medida. Así lo afirma Ahedo (2018), señalando que hay que entender las relaciones interpersonales como «una optimización de la persona porque se mejora como persona cuando, al coexistir con otras personas, cada uno realiza lo que es propio del ser humano, darse» (p. 100). Y de esta manera el acto de ser personal crece libremente sin límites, ya que este «crecimiento personal, en tanto que donal, no se detiene sino libremente, por el decaer de la libertad humana» (Vargas, 2019, p. 163).

Esta donación tiene relación directa con la misión encomendada a *cada quién* en su intimidad (Polo, 2016a). De esta manera, la educación de la *persona* consiste en ayudar a «conocer íntimamente en cierta medida el ser que tanto uno como los demás estamos llamados a ser (vocación) y responder personalmente en consecuencia, y ayudar a responder a los demás» (Sellés, 2013, p. 88). Así, cada educando «está llamado a algo único; cada persona tiene una tarea encomendada distinta para cada quién, cada uno de nosotros tenemos un proyecto personal. Cada persona humana es un don para los demás, llamado a destinarse» (Dassoy, 2018, p. 221). De esta forma, «la educación personal nace del amor personal, manifiesta el amor personal y se encamina al amor personal. De manera que, si se desvincula la educación del amor personal, ésta carece de sentido personal» (Sellés, 2013, p. 77). Por esto el educador que «no acepta a cada una de las personas a quienes educa como quienes son –distintas–, en rigor no educa personalmente. A su vez, sólo tiene sentido educar si se es aceptado como una persona distinta e irrepetible» (Sellés, 2013, p. 97).

Esta capacidad de crecer en la donación es exclusiva de la intimidad del hombre, puesto que solo el ser con intimidad posee capacidad de dar –de darse– sin perder (Polo, 2015d,

2018a): porque la actividad propia de cada quién consiste en «*dar-se*, dar el don que co-existencialmente se es; antes que el *dar-se* está el *aceptar-se* como don» (Vargas, 2019, p. 163). Dicho de otra manera, «damos en la medida en que aceptamos, y nuestras obras valen en la medida en que son aceptadas y ofrecidas» (Rodríguez y Vargas, 2013, p. 57). Por esto, afirma Polo (2018a) que hablar de intimidad es hablar de donación *personal*: «la persona es el ser capaz de crecer sin límites, puesto que da sin perder; aporta, es una intimidad no cerrada» (p. 335). Esto está profundamente unido a la tarea encomendada a cada quien, a la tarea o encargo que cada *persona* recibe en su intimidad (Polo, 2016a). En consecuencia, «la educación no viene a satisfacer una necesidad, sino a hacer posible esta llamada interior, por ello el ser humano necesita formación» (Orón, 2018, p. 247).

5. LA NECESIDAD DE SER AYUDADO EN EL CRECIMIENTO

Para finalizar el análisis de la definición de educación que ofrece Leonardo Polo, es pertinente atender a la necesidad de recibir ayuda para crecer. Lo primero que debe establecerse en este sentido es que el único que es capaz de crecer es cada hombre, pues nadie puede crecer por él: depende de cada uno el seguir creciendo, el formarse y alcanzar el estado más perfecto de hombre. En esta misma línea, García Hoz sostiene que el que crece es cada uno, y no es simplemente algo que viene de afuera (1960). Polo sostiene que incluso conviene que el hombre nazca incompleto, para que se pueda modelar él mismo de manera creciente. Esto ocurre con ayuda de la educación, la que comienza luego del nacimiento de cada hombre (2019).

Sin perjuicio de lo anterior, aunque el crecimiento dependa en último término de cada uno, el hombre debe recibir ayuda para crecer: en eso consiste la educación. En este sentido, afirma Polo (2015d) que si bien

el crecimiento es de incumbencia de cada uno, de modo que en este punto nadie puede sustituir a otro, lo que sí es posible y, a la vez, requerido, es ayudar a crecer. Ayudar a crecer no es sólo arreglo o progreso, sino una asistencia, una aportación que el que crece paga sobradamente: nada menos que creciendo. Lo más grandioso que en este mundo cabe encontrar es un vivir humano en crecimiento. El rendimiento de la ayuda a crecer es incomparablemente mayor que cualquier inversión en el proceso progresivo del capital (p. 58).

Así, hay que establecer que el hombre es constitutivamente creciente y necesita de una ayuda para lograrlo. De esta manera, si bien el crecimiento depende de cada uno, se requiere de una asistencia, de una ayuda, para alcanzar ese crecimiento (Polo, 2015d), ya que el hombre, al no poder crecer autónomamente «tiene que ser educado por personas. Sin educación, el hombre no crece. Esto es evidente. El hombre es un ser eminentemente social porque no es independiente en su crecimiento del contacto educador de otras personas» (Polo, 2018a, p. 98).

Esta misma conclusión se puede extraer si se tiene en cuenta el significado etimológico de la palabra educación –procedente de *educere*–, que significa «“extraer” o “sacar”, según el cual, la educación sería la acción de sacar algo del hombre» (García Hoz, 1960, p. 15). Sin embargo, quien educa jamás suplanta al educando, solo lo ayuda, de manera que la tarea «del educador es *asistencial*, no es constitutiva de los hábitos: ni de los intelectuales, ni de las virtudes. Por eso no puede realizarse sino a través de un respeto exquisito a la libertad del que se está educando» (Izaguirre y Moros, 2007, p. 122).

Esta ayuda en la educación se logra a través de las interrelaciones personales (Orón, 2018), ya que «ayudar a otras personas a crecer consiste en dar, lo que implica la necesidad de aceptar al otro como quien es, no simplemente en función de lo que es» (Ahedo, 2018, p. 103). «Pero este asunto es difícil, porque una persona no es un *qué* sino un *quién* y, obviamente, nos resulta más fácil conocer un *qué* que un *quién*» (Sellés, 2008, p. 125). En concreto, esto se logra desde la orientación educativa (García Hoz, 1985). Así, Polo (2019) afirma que «al niño hay que proporcionarle esta orientación básica» (p. 304) y que «sin orientación, la educación no es concebible, pues se educa *para*. Pero precisamente por ello, educar no es limitarse a transmitir [...]. El educador acierta si ayuda a que las energías del alumno se pongan en marcha» (Polo, 2015d, p. 79). De la misma forma, para García Hoz (1960), «la *orientación personal* es el proceso de ayuda a un sujeto para que llegue al suficiente conocimiento de sí mismo y del mundo en torno que le haga capaz de resolver los problemas de su vida» (p. 200). Así, «para “personificar” hay que orientar, hay que influir, en una palabra: educar» (Polo, 2015d, p. 79). Para lograr esto es fundamental la virtud de la amistad (Bernal, 1998; García Hoz, 1960, 1985; Pieper, 2017; Polo, 2016a), la cual podrá ser objeto de otra investigación, porque desviaría mucho del tema de este trabajo.

De esta manera, «educar es dar al hombre una cierta suficiencia, que el hombre se valga por sí mismo» (Polo, 2018c, p. 38).

Con otras palabras, la educación es un proceso donde el sujeto va alcanzando paulatinamente la capacidad para guiar su propia vida (García Hoz, 1960). Sin embargo, hay que tener presente que este valerse por sí mismo o guiar su propia vida no significa dejar de crecer, sino crecer de manera más acorde con el ser personal que es –necesitando menos ayuda ajena, aunque siempre se necesitará de ella–, puesto que el hombre siempre puede crecer, debido a que su crecimiento es irrestricto, no tiene límites (Polo, 2018a). Esa asistencia es recibida de parte de los educadores: padres, profesores y sociedad. Principalmente de los padres, cuya labor no se limita solo a la procreación y crianza de los hijos, sino que también a su educación (Dasso, 2018; García, 2019; García Hoz, 1960, 1962, 1985; Polo, 2019).

CONCLUSIONES

En este estudio sobre el fundamento de la educación según Leonardo Polo, y tras revisar sus obras junto a otros trabajos de investigación sobre ellas, se puede concluir:

1. Todo hombre está diseñado para crecer, y este crecimiento no es solo de carácter corporal, sino que también es espiritual. El crecimiento espiritual –que consiste en el crecimiento de la *esencia* del hombre y el crecimiento del *acto de ser personal*– es superior al corporal, ya que es más característico, propio y distintivo del hombre. Además, es un crecimiento irrestricto, no como el corporal, que tiene límites. Cuando se crece corporalmente se llega a un punto donde no se puede crecer más, o incluso se decrece; en cambio, el crecimiento espiritual no tiene límite alguno, siempre se puede seguir creciendo en hábitos de la inteligencia, en virtudes de la voluntad y en la elevación del *acto de ser personal*.
2. La educación, si bien tiene que ocuparse de la dimensión corporal del ser humano, sobre todo debe dedicar tiempo, energías y recursos al crecimiento espiritual, es decir, a la adquisición de hábitos intelectuales y virtudes de la voluntad, y en crecer como el ser que es y se está llamado a ser. Esto no quiere decir que el crecimiento corporal sea irrelevante o deba descuidarse, sino que simplemente se resalta y se eleva el crecimiento espiritual –que es superior–, ya que es el más distintivo y característico del hombre y, por tanto, es el crecimiento propiamente humano.

3. El ser humano crece siempre, se perfecciona espiritualmente mediante la «esencialización» de su *naturaleza*. Esta esencialización se da a través de la *sindéresis*, un hábito innato que depende de la *persona*. A través de la *sindéresis*, actuando desde el *ver-yo*, se suscitan actos y hábitos en la inteligencia; y actuando desde el *querer-yo*, se constituyen actos y virtudes en la voluntad. Por tanto, se puede afirmar que la educación es la personalización de cada ser humano por medio de la *sindéresis*.
4. La esencialización, al provenir de la *persona* –ya que es manifestación suya–, es única e irrepetible para cada hombre y responde a su intimidad. No existen dos *personas* iguales, por lo que no hay dos crecimientos, desde la *persona*, que sean iguales. Cada ser humano es único e irrepetible. Esto es muy relevante, ya que lo que generalmente se entiende como educación integral, se mueve solo en el ámbito de la ética, en la que se establece un «modelo ideal» –formado por un conjunto de virtudes– a seguir, donde hay que replicar este modelo en todos los educandos por igual. Sin embargo, cabe recordar que la ética es segunda respecto de la antropología de la intimidad: el obrar sigue al ser, nunca al revés. Por esto se hace necesaria una educación personalizada, centrada en *cada quién*.
5. En la educación personalizada, la labor del educador consiste sobre todo en orientar al educando. Cada uno crece y se perfecciona a su manera, con sus ritmos, de forma única e irrepetible según su *acto de ser personal*, según su intimidad. Por esto, los educadores no pueden intentar suplantar al educando, «enseñándole» ciertas cosas para que se perfeccione; sino que la función de los educadores es facilitar al educando las condiciones para que él mismo, desde su *acto de ser personal* –único e irrepetible–, pueda crecer cada vez más y llegar a ser la *persona* que está llamada a ser.
6. Para lograr la orientación en el ámbito educativo es fundamental la virtud de la amistad, ampliamente tratada desde los descubrimientos aristotélicos, por Leonardo Polo. Se considera necesario ahondar en esta virtud y en su rol para la educación en investigaciones futuras.
7. Parece conveniente proseguir investigando en este intento de fundamentar la educación desde la *Antropología trascendental* de Leonardo Polo, ya que con sus hallazgos se amplían notablemente los descubrimientos aristotélicos y tomistas, proporcionando mayor profundidad a esta tarea humana y al hombre, sujeto de la educación. Así se podrá ahondar en la fundamentación de la filosofía de la educación. ■

REFERENCIAS

- Ahedo Ruiz, J. (2018). Las relaciones interpersonales como clave para la educación de la virtud en la familia. *Studia Poliana: Primero familia, segundo educación*, 20. <https://doi.org/g7np>
- Altarejos, F. y Naval, C. (2015b). *Filosofía de la educación* (3ª ed.). Eunsa.
- Alvira, T. (1983). *¿Cómo ayudar a nuestros hijos?* Ediciones Palabra.
- Arancibia, M. D. (2018). Notas acerca de la noción de educación según la antropología trascendental. *Studia Poliana: Primero familia, segundo educación*, 20, 121-157. <https://doi.org/g7nq>

- Bernal Martínez de Soria, A. (1998). *Educación del Carácter / Educación Moral, Propuestas Educativas de Aristóteles y Rousseau*. EUNSA.
- Dasoy, M. (2018). La familia, primer ámbito de la educación personalizada. *Studia Poliana: Primero familia, segundo educación*, 20, 213-223. <https://doi.org/g7nr>
- Franquet, M. J. (1996). Trayectoria intelectual de Leonardo Polo. *Anuario filosófico*, 29, 303-322.
- García, J. A. (Ed.). (2019). *Sobre la filosofía de Leonardo Polo: Familia, Educación y Economía*. Ideas y Libros Ediciones.
- García Hoz, V. (1960). *Principios de pedagogía sistémica* (3ª ed. renovada). Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1962). *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación* (2ª ed.). Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1985). *Educación Personalizada*, (6ª ed.), Madrid, Rialp.
- García-Viudez, M. (1996). Aportaciones de Leonardo Polo para una teoría antropológica del aprendizaje. *Anuario Filosófico*, 29, 627-649.
- Izaguirre, J. M. y Moros, E. R. (2007). La tarea del educador: la sindéresis. *Studia Poliana*, 9, 103-127.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (14 de junio de 2021). *La educación transforma vidas*. <https://es.unesco.org/themes/education>.
- Orón Semper, J. V. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Studia Poliana: Primero familia, segundo educación*, 20, 241-262. <https://doi.org/g7ns>
- Pieper, J. (2017). *Las virtudes fundamentales* (11ª ed.). Ediciones Rialp.
- Polo, L. (2015a) Epistemología, creación y divinidad. En *Obras Completas, Serie A, vol. XXVII*. Eunsa.
- Polo, L. (2015b). La esencia del hombre. En *Obras Completas, Serie A, vol. XXIII*. Eunsa.
- Polo, L. (2015c). La originalidad de la concepción cristiana de la existencia. En *Obras Completas, Serie A, vol. XIII*. Eunsa.
- Polo, L. (2015d). La persona humana y su crecimiento. En *Obras Completas, Serie A, vol. XIII*. Eunsa.
- Polo, L. (2015e). Lecciones de psicología clásica. En *Obras Completas, Serie A, vol. XXII*. Eunsa.
- Polo, L. (2016a). Antropología trascendental. En *Obras Completas, Serie A, vol. XV*. Eunsa.
- Polo, L. (2016b). Presente y futuro del hombre. En *Obras Completas, Serie A, vol. X*. Eunsa.
- Polo, L. (2016c). Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo. En *Obras Completas, Serie A, vol. X*. Eunsa.
- Polo, L. (2017). Persona y libertad. En *Obras Completas, Serie A, vol. XIX*. Eunsa.

- Polo, L. (2018a). Escritos menores (2001-2014). En *Obras Completas, Serie A, vol. XXVI*. Eunsa.
- Polo, L. (2018b). *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*. En *Obras Completas, Serie A, vol. XI*. Eunsa.
- Polo, L. (2018c). Lecciones de ética. En *Obras Completas, Serie A, vol. XI*. Eunsa.
- Polo, L. (2019). Ayudar a crecer. Cuestiones de filosofía de la educación. En *Obras Completas, Serie A, vol. XVIII*. Eunsa.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es> [14 de junio de 2021].
- Rodríguez, A. y Vargas, A. I. (2013). La familia a la luz del carácter personal. *Estudios sobre educación*, 25, 49-67.
- Sellés, J. F. (2008). Profesor de personas. Las dificultades educativas «radicales» y una propuesta de solución. *Estudios sobre educación*, 15, 139-157.
- Sellés, J. F. (2013). *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: Familia, Universidad y Empresa*. Eiuinsa.
- Sellés, J. F. (2020). *33 virtudes humanas según Leonardo Polo*. Eunsa.
- Sellés, J. F. (2021). *Teoría de la voluntad. Cómo disipar su oscuridad según Leonardo Polo*. Eunsa.
- Vargas, A. I. (2019). El crecimiento del ser personal. *Studia Poliana: Las dimensiones del abandono del límite mental*, 21, 141-170. <https://doi.org/g7nt>

QUEHACERES

QUEHACERES

QUEHACERES



THE INTERNATIONAL POPULARISATION OF LESSON STUDY: EARLY STUDIES AND THEIR RELEVANCE IN LATER LITERATURE

LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL *LESSON STUDY*: PRIMEROS ESTUDIOS Y SU RELEVANCIA EN LA LITERATURA POSTERIOR

doi: 10.21555/rpp.v33i33.2397

Gabriel Hervas

Center for Research and Development of Higher Education,
The University of Tokyo, Tokyo, Japan

gabriel@he.u-tokyo.ac.jp

<https://orcid.org/0000-0002-0722-1063>

Recibido: septiembre 22, 2021 - Aceptado: octubre 25, 2021

ABSTRACT

Lesson study (LS) is a teachers' professional development practice with a Japanese origin that, at present, is practiced in more than 30 countries. Literature on LS acknowledges the works of Stigler and Hiebert and of Yoshida in 1999 as the origin of its internationalization. However, earlier studies described its practice and have mostly remained under the radar of LS previous research. This historical and documentary literature review sheds light on these previous studies describing LS, analyses their bibliometric relevance, and uncovers the first use of «lesson study» as the terminology adopted in the international literature. Results reveal eight studies clearly describing LS before 1999 and more oblique references in the 1980s. «Lesson study» appeared first in 1997, but we make the case for the previous use of other terminology. Findings also show that only those studies written by authors who later became key in the field of LS have received a high number of citations. These results bring attention to LS-related literature that has infrequently been cited, granting it recognition in the international history of LS, and expanding our current view in relation to its practice.

Keywords: Lesson Study, History of Education, Internationalization, Literature Review.

RESUMEN

El *lesson study* (LS), frecuentemente traducido al español como «estudio de clases» o «estudio de lecciones», es una práctica de origen japonés relacionada con el desarrollo profesional del profesorado que, en la actualidad, es practicada en más de 30 países. La literatura sobre LS reconoce los trabajos de Stigler y Hiebert y de Yoshida (1999, ambos) como el origen de su internacionalización. Sin embargo, estudios previos describían su práctica y han permanecido mayoritariamente bajo el radar de la investigación sobre LS. Esta revisión histórica y documental de la literatura, arroja luz sobre estos estudios anteriores, describiendo el LS, analizando su relevancia bibliométrica, y descubriendo el primer uso de «*lesson study*», terminología adoptada en la literatura internacional.

Los resultados revelan –previamente a 1999– ocho estudios que describen el LS y más referencias indirectas ya en los años 80. El concepto de «*lesson study*» apareció por primera vez en 1997, pero aquí se analiza en relación con el empleo anterior de esa terminología. Los resultados también muestran que únicamente aquellos estudios escritos por autores, que luego han sido clave en el campo del LS, han recibido un alto número de citas. Estos resultados llaman la atención sobre la literatura relacionada con el LS poco citada, otorgándole reconocimiento en la historia internacional de este término para expandir nuestra visión actual sobre su práctica.

Palabras clave: estudio de clases, estudio de lecciones, historia de la educación, internacionalización, «*lesson study*», revisión de literatura.

INTRODUCTION

Lesson study (LS) is a Japanese originating practice that is a central component of the professional development and in-service training (*kounai kenshuu*) of Japanese teachers (Fernandez & Yoshida, 2004; Stigler & Hiebert, 1999). LS consists of a process through which groups of teachers collaborate to plan and design a research lesson, teach, and observe its instruction, and discuss and reflect about it (Ermeling & Ermeling, 2014; Hervas & Medina, 2020; Stigler & Hiebert, 1999; Takahashi & McDougal, 2016); a cycle that, optionally (Fernandez & Yoshida, 2004; Lewis, 2009), can continue with a new instruction of the revised lesson and the public report of the lesson and what has been learned through the process. Given this process, it is considered that LS supports teachers' learning (Bocala, 2015; Dudley, 2013; Perry & Lewis, 2009) and efficacy (Chong & Kong, 2012) and that it contributes to enhance teaching and instruction (Hiebert & Stigler, 2017; Lewis *et al.*, 2006) and to develop the pedagogical content knowledge (Coenders & Verhoef, 2019). These positive outcomes have contributed to the international growth of LS since the end of the 1990s and to its transference to different educational levels and contexts, including higher education (Hervas, 2021).

BACKGROUND

In the English language, the history of LS in Japan has been addressed in different studies (Fernandez & Yoshida, 2004; Ishii, 2016; Isoda, 2007; Makinae, 2019; Sarkar Arani *et al.*, 2010; Shimizu & Chino, 2015). Also, while not explicitly describing LS, Sato (1991, p. 6) wrote about its origin and linked it to the Herbartians' formal five steps. These studies generally set the emergence of LS-related practices in Japan at the end of the 19th century or the very beginning of the 20th, within the Meiji era (1868-1912), although we find a work

that, differently to others, briefly addresses this topic and points out a more contemporary origin for LS itself (Matoba, 2017).

Currently, we find LS in different international educational contexts, where there have been found misconceptions (Fujii, 2014) and variations (Norwich, 2018) in its practice; among these variations, learning study –an approach that was developed integrating design experiments with LS and incorporating elements from variation theory (Pang & Marton, 2003; Marton & Pang, 2006)– has been the most successful.

The popularisation of LS, as a significant process for teachers' induction and acculturation (Howe, 2006) occurred after a period of increasing interest in Japanese education during the 1980s and 1990s, in many cases focused on comparing it with US education. The list of English references from this period is long and, but the work by authors such as Beauchamp (1991), Cummings (1980), Horio (1988), Lewis (1995), Rohlen (1983), Rohlen and Björk (1998), Rohlen and LeTendre (1996), Shimahara and Sakai (1995), Stevenson (1991), and Stigler *et al.* (1987) deserves highlighting. Most of these texts address practices and activities that Japanese school and high-school teachers carried out, although they do not provide a clear description of LS. However, they are of interest in the context of this study because they had an impact on authors who later wrote about LS, or they were written (or contained texts written) by authors who are fundamental to understanding the expansion and our current comprehension of what LS is; that is the case of Hiebert, Fernandez, Lewis, Stigler, and Yoshida.

To this day, a vast number of studies, written also by Japanese authors, acknowledge Stigler and Hiebert (1999) and Yoshida (1999a) as key studies for the international popularisation of LS (e.g., Bjuland & Mosvold, 2015; Fujii, 2014; Saito, 2012; Shimizu & Chino, 2015; Takahashi & McDougal, 2016). Stigler and Hiebert's is a book in which LS is defined as a useful approach for the improvement of teaching and in which its potential transfer to the US is discussed. In contrast, Yoshida's is an unpublished dissertation based on the author's ethnographic work in Japan. Fortunately, Yoshida gave visibility to his dissertation through a conference paper (Yoshida, 1999b) and, especially, through a book published years later with Fernandez (Fernandez & Yoshida, 2004).

The relevance of Stigler and Yoshida as key authors for the internationalisation of LS is not coincidental; the authors knew each other and, especially between 1993 and 1996, collaborated on different papers with Fernandez (e.g., Stigler *et al.*, 1996). However, the well-deserved acknowledgment of their 1999 work has sometimes come through statements that might have given the impression that they were the first to talk about LS to an international audience. Pang and Marton (2003, p. 175) claimed that Stigler and Hiebert were responsible for the introduction «to the West of the Japanese approach of “lesson study”», Doig and Groves (2011, p. 77) described Stigler and Hiebert's work as the means through which LS 'was released outside Japan', and Crockett (2002, p. 610) went even further and wrote that when she met Stigler, Hiebert and Yoshida in 1997 «there were virtually no English language materials available on Japanese professional development». These authors did not state that Stigler and Hiebert and Yoshida were the first to introduce and inform us about LS outside of Japan, but these types of assertions –common in LS-related literature– illustrate that it might have been not difficult for their readers to draw these conclusions.

This potential misconception is precisely what set this study in motion. Stigler and Hiebert (1999) wrote that «very little has been written about the process of «lesson study». An interest in knowing their sources and references, in exploring if we were missing previous studies informing us about LS, and in granting any earlier studies their place in the history of LS, all together, was transformed into the research questions that this study aims to answer.

METHODS

Focus of this Research

The aim of this study is to answer the following questions:

- a) Prior to Stigler and Hiebert and Yoshida, do we find studies clearly describing LS? If so, what are these studies?
- b) Was the term «lesson study» used before 1999? If so, when was it used for the first time? Do we find alternatives in earlier literature?
- c) If there are studies before 1999 describing LS, how many citations have they received and how much are they cited, if we compare them with Stigler and Hiebert, Yoshida, and other relevant studies published to date?

Procedure, Data Collection and Analysis

The methodological design of this study combined: a) search and review of the literature adjusting the PRISMA guidelines (Moher *et al.*, 2009), as this research was more of a historical nature; b) systematic backward snowballing (Jalali & Wohlin, 2012); and c) bibliometric search.

Google Scholar was used to conduct the literature search and obtain bibliometric information because recent scientometric studies have found that it is the most comprehensive academic search engine and bibliographic database (Gusenbauer, 2019) and that it offers significant additional coverage compared to World of Science and SCOPUS (Martín-Martín *et al.*, 2018).

The procedure conducted was as follows:

- a) Preliminary literature search to find any LS-related studies published before 1999 and to collect LS-related studies published during the first years of the international popularisation of LS (1999 to 2006). This was done to use their reference lists to go back in time for earlier publications by conducting a backward snowballing review of the literature, a powerful method to detect, precisely, less visible references (Greenhalgh & Peacock, 2005).

For this preliminary search, «lesson study» as used as a key term and combined through Boolean operators (OR and AND) with terms such as «Japan», «education», «teacher», «training», «collaboration», «expansion», «origin», «history», «popularisation», «lesson design», «research lesson», etc. All types of documents (book chapters, journal and conference papers, theoretical studies, etc.) were collected for the later backward snowballing if they met two inclusion criteria: written in the English language and until 2006. The limit was 2006 because the first international conference of the World Association of Lesson Studies took place that year and it was when one of the most-cited LS-related texts (Lewis *et al.*, 2006) was published. we took these facts as evidence that by 2006, LS was already an internationally recognised practice.

- b) Removal of duplicates and screening of title and abstract to determine if the references found in the preliminary search were LS-related.

- c) Backward snowballing of the reference lists of the studies that passed the screening to find potential LS-related references from before 1999.
- d) Removal of duplicates and screening to examine if the new references found and published before 1999 were LS-related.
- e) New backward snowballing of the reference lists of the studies that passed the screening. This backward snowball search finished when no new LS-related references published before 1999 were found.
- f) Full-text review and content analysis (Hsieh & Shannon, 2005) of the all the selected LS-related references published before 1999 to identify excerpts that were clearly describing LS and examine the terminology used.

In this research, a clear description of LS is defined as:

- 1. Not fragmented through many different paragraphs or pages.
- 2. Mentions design, teaching, observation, and discussion of a lesson conducted by Japanese teachers.
- 3. Indicates the collaborative nature of the process starting from the design of the lesson.
- g) Bibliometric search in Google Scholar with two goals:
 - 1. To find out the number of citations of the selected studies, their origin and year of publication.
 - 2. To find out the most-cited LS-related reference published each year until 2019 (last year completed when this research has been conducted) and its numbers of citations.

FINDINGS

The previous analysis allowed us to answer the three research questions. Table 1 answers the first question by presenting the studies that clearly described the practice of LS before 1999.

Studies Before 1999 Clearly Describing LS and Number of Citations

Reference	Excerpt that we can relate to LS	Number of citations
Shimahara (1998, p. 456)	«Preparation for each demonstration class involves extensive peer participation lasting two to three months. At each grade level teachers are chosen to be observed on a rotational basis, and faculty of each grade group collaborate in helping those chosen teachers to prepare their lessons. After a demonstration, staff members meet to review their observations and critique the class».	146

Lewis and Tsuchida (1998, pp. 48-49)	«Research lessons are actual classroom lessons, taught to one's own students, but they embody a number of special features that set them apart from an everyday class: They are observed by other teachers, [...], they are carefully planned, usually in collaboration [...], they are recorded [...], they are discussed [...].».	690 (includes citations from the same paper published in a different journal during 1999)
Lewis and Tsuchida (1997, pp. 320-321)	«[...] research lessons are designed to show how an abstract goal can be fostered in the classroom, or to demonstrate innovations in curriculum materials [...] is ultimately taught by one teacher - with many colleagues crowded into the sides of the classroom to observe and record — it is often planned and tested by a group of teachers working collaboratively for many months».	159
Stigler and Hiebert (1997, p. 62)	«A key part of this process is their participation in "lesson study groups". Small groups of teachers meet regularly, once a week for about an hour, to plan, implement, evaluate, and revise lessons collaboratively».	603 (includes citations from the same text published both as a conference and a journal paper)
Ichimura, 1993 (1993, pp. 8-9)	«[...] material used in the classroom study is [...]. The aim of this class, which teachers had earlier agreed on [...]. The classroom observation report involving the teaching [...] was presented by three teachers and it was followed by comments from participants and advisers».	9
Nagasaki and Becker (1993, p. 8)	«[...] any such experiences are classroom and research-based in that teachers develop a lesson plan cooperatively, then one teacher (a representative of the group) teaches the lesson while the other teachers observe the lesson in progress, and afterward a record of the lesson is written and the teachers discuss it».	29
Takemura and Shimizu (1993, pp. 31-32)	«[...] newly recruited teachers would be given the chance to demonstrate lessons for experienced teachers [...]. During the demonstration, the experienced teachers would observe the class of the newly recruited teacher [...]. The meeting for evaluating and improving the lesson of the newly recruited teacher's lessons, is determined during this gathering. After the teacher's demonstration, each group of teachers presents the newly revised lesson plan [...]. Each group of teachers can present a new lesson plan to the workshop participants».	19
Stevenson and Stigler (1992, p. 160)	«She and her colleagues spend a good deal of their time together working on lesson plans. After they finish a plan, one teacher from the group teaches the lesson to her students while the other teachers look on. Afterward, the group meets again to evaluate the teacher's performance and to make suggestions for improvement».	2830

The analysis of studies in Table 1 allows to respond the second research question and reveals that the first explicit use of the terms «lesson study» appeared in Stigler and Hiebert (1997, p. 62) when they wrote: «A key part of this process is their participation in “lesson study groups”». However, the analysis also shows that we find a potential earlier translation in Ichimura (1993, p. 8) as «classroom study».

Beyond these eight studies, there are others –Becker (1989), Cummings (1980), Hawley and Hawley (1997), Hayakawa (1986), Inagaki (1993), King and Mizoue (1993), Obara *et al.* (1993), Leestma *et al.* (1987), Sato (1991), Sato *et al.* (1993), Sato and McLaughlin (1992), Shimahara (1979; 1991), Stigler *et al.* (1996)– in which we find excerpts that, less clearly, we can relate to LS. We even find one study (Nagasaki & Hashimoto, 1984, p. 180) describing the same steps of LS, although in this case they appear as strategies that the participants (teachers) carried out for research purposes, and not as tasks that they performed as part of their job routines.

However, these studies (except for the last one) only display fragmentary or partial depictions of LS and of some of its features, or refer to LS-related practices (e.g., demonstration classes) and, for this reason, they do not offer a clear description of LS as defined in this study. To illustrate these cases not included in Table 1, here follows an excerpt from Sato (1993, p. 133) that offers one of the clearest descriptions of an LS-related practice, only failing to refer to lesson design and its collaborative nature (actually, it seems that the observed teacher designed the activity/lesson alone, as he/she distributed its explanation later, when the group met to reflect on it):

[...] inservice training consists of teachers observing another teacher for one class period [...]. Then, in a teachers’ meeting after school, the observed teacher distributes an explanation of the activity and reflects upon the lesson, including self-evaluation. Following the reflective activity, others contribute comments and questions [...].

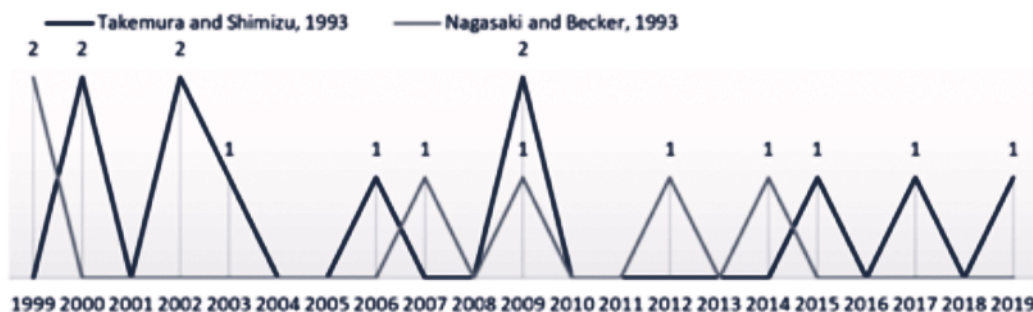
Regarding the third research question, Table 1 displays the number of citations received by the studies found before 1999 and reveals that there are three studies from 1993 with clearly a lower number of citations. The origin of their citations was revised and is shown in Table 2.

Origin of the Citations of the Three Less Cited Studies Published Before 1999

	Ichimura (1993)	Nagasaki and Becker (1993)	Takemura and Shimizu (1993)
Number of citations	9	29	19
English language citations	9/9	22/29	18/19
Document citing found	9/9	20/22	17/18
Real number of citations once revised	9/9	18/20	15/17
LS-related citations	0/9	6/18	11/15
LS-related citations last 10 years	0	2	3
Observations	-	2/6 studies by Yoshinori Shimizu	4/11 studies by Stigler and/or Hiebert

Also, as Figure 1 demonstrates, the studies of Nagasaki and Becker and Takemura and Shimizu were mainly cited in LS-related studies between 1999 and 2003, with only five citations in the last 10 years; on a different hand, none of Ichimura's citations are LS-related.

Year and number of LS-related studies citing Takemura and Shimizu and Nagasaki and Becker



Finally, in comparison with Table 1, Table 3 shows the number of citations for Stigler and Hiebert (1999) and Yoshida's dissertation-related publications, as well as for the most-cited LS-related references published annually from 1999 to 2018.

Citations of studies published between 1999-2018

Year of publication	Reference	Number of citations
1999	Stigler and Hiebert (1999)	5848
1999	Yoshida (1999a)	226
1999	Yoshida (1999b)	117
2000	Lewis (2000)	385
2001	Fernandez <i>et al.</i> (2001)	51
2002	Lewis (2002)	1123
2003	Fernandez <i>et al.</i> (2003)	491
2004	Fernandez and Yoshida (2004)	870 (Includes e-book version published in 2012)
2005	Rock and Wilson (2005)	236
2006	Lewis <i>et al.</i> (2006)	920
2007	Isoda <i>et al.</i> (2007)	239 (combining English and Spanish version of the book)

2008	Lee (2008)	128
2009	Lewis <i>et al.</i> (2009)	404
2010	Ono and Ferreira (2010)	267
2011	Murata (2011)	227
2012	Chong and Kong (2012)	164
2013	Dudley (2013)	183
2014	Dudley (2014)	134 (includes an earlier edition of the handbook in 2011)
2015	Bjuland and Mosvold (2015)	66
2016	Takahashi and McDougal (2016)	110
2017	Lewis and Perry (2017)	46
2018	Coenders and Verhoef (2019)	23 (paper published on-line in 2018)

DISCUSSION

Results show that, before the studies commonly acknowledged as the origin of the internationalisation of LS, there were others in English describing LS with different levels of clarity. Starting at least from Stevenson and Stigler (1992), we find a clear description, but we must wait until Stigler and Hiebert (1997) to find the term «lesson study».

Stigler wrote for the foreword of Fernandez and Yoshida (2004) that Yoshida was the person who first introduced LS to him; however, we do not have information regarding who decided on an English translation –actually, Stigler and Hiebert (1997) did not make any reference to this or to Yoshida in their paper– and, in consequence, we cannot substantiate Panić’s (2014, p. 84) claim that «the term “lesson study” was coined in 1999 by Makoto Yoshida in his doctoral dissertation». It is also noticeable that, although «lesson study» appears in 1997, the two LS-related references published one year later (Lewis & Tsuchida, 1998; Shimahara, 1998) did not use this terminology. We lack information regarding when, during 1998, Shimahara (1998) was published; the author did not cite the work of Stigler and Hiebert and he used an alternative terminology: «study classes». In contrast, Lewis and Tsuchida (1998) cited the work of Stigler and Hiebert (1997), but they did not use their terminology and only referred to research lessons (interestingly enough, instead of research lesson, Fernandez and Yoshida [2004] preferred to talk about study lessons. See Horio [1988, pp. 250-251] for an interesting political and educational debate about the translation of *kenkyuu* as research or study). In any case, early in January 1999, we already find a text (Shimizu, 1999, p. 112) that uses this terminology and explicitly talks about «lesson study meetings». Notably, this study does not cite Stigler and Hiebert (1997) and was based on an earlier version presented at a conference in 1996 (document not available for reading). If that version from 1996 were also to include the terms «lesson study», it should receive credit for being the first published document using the terminology we use today to translate *jugyou kenkyuu*.

In relation to the terminology used, besides Shimahara’s (1998, p. 456) translation as «study classes», results show that Ichimura (1993, p. 8) might have offered an alternative

nomenclature before 1997: «classroom study» (see Table 1). It is unclear if the author is referring to the practice of analysing classrooms/lessons, but we should consider different arguments that, even if they are not definitive, make a case for an earlier and different LS translation:

- a) In Ichimura (1993) we find a description that we can relate to LS.
- b) In it, we find cited Manabu Sato, a Japanese professor famous for his work in relation to LS and who had earlier talked about «case study workshops» to refer to an LS-related process (Sato, 1991, p4).
- c) Even if *jugyou* can be translated as lesson or instruction, it can also be translated as class (as in «history class»). Shimahara (1998) used that alternative translation in his «study classes» terminology and Shimizu and Chino (2015) also wrote that *jugyou* can be translated as classroom lessons.

Regarding the studies published before 1999 clearly describing LS, as seen in Table 1, Stigler authors two of the eight studies. These two studies have received a significant number of citations, although far fewer than Stigler and Hiebert (1999) (see tables 1 and 3). In Stevenson and Stigler (1992) the description of LS only appears as an explanation of what teachers in a school did, without further details about it or any indication of whether it was a common practice across Japan. In contrast, in Stigler and Hiebert (1997), LS is central to the article's purpose and, therefore we can conclude that its high number of citations might be related to a growing interest in LS.

Table 1 also shows two other studies written by the same authors: Lewis and Tsuchida (1997; 1998). In both articles, research lessons are a central topic, and therefore we can conclude that their high number of citations reflects an interest in LS among citing authors. Also, in the case of the 1998 study, its re-publishing in a different journal the following year might have helped to increase its visibility. However, more than anything, the high number of citations of these studies can find an explanation in the relevance that Lewis has in the field of LS. As Table 3 evinces, her studies appear among the most cited in different years and she receives recognition as key for our understanding of LS and also for its popularisation (Takahashi & McDougal, 2016); an acknowledgment we find even before 1999, when Stigler and Hiebert (1997) invited anyone interested in learning more about LS to read Lewis and Tsuchida (1997), a study still in press at the time.

So far, we have discussed two group of studies before 1999 that clearly described LS. As their number of citations show, these studies are known by other scholars, and they should also receive credit for the international introduction and emergence of LS. However, Table 1 shows four other studies clearly describing LS before that date, but with fewer citations, especially those from 1993. One of them is Shimahara (1998), an article cited in Stigler and Hiebert (1999) and written by a well-known author among those interested in Japanese education. The other three are articles from 1993 that, as their number of citations reveals (see Table 1), have remained clearly underrepresented in later literature. Even more, as Table 2 and Figure 1 demonstrate, a possible explanation for their low number of citations is bibliographic, as they were mainly cited between 1999 and 2003 and many of their citations came from the same authors (especially, Yoshinori Shimizu and Stigler and Hiebert). In consequence, the chances of knowing these three articles are slim if not reading Shimizu, Stigler and Hiebert or if reading LS-related literature after 2003.

Figure 1 also shows that none of these studies from 1993 were cited in relation to LS before 1999, which also means that none of the other studies in Table 1 cited them. On the one hand, Lewis and Tsuchida (1997; 1998) and Shimahara (1998) do not mention them,

although Shimahara refers to other studies from the special issues of the Peabody Journal of Education in which Takemura and Shimizu (1993) and Ichimura (1993) were published. On the other hand, Stigler and Hiebert (1997; 1999) acknowledge the special issues of the Peabody Journal of Education as one of their bases for writing about the Japanese process of teaching improvement. However, while they specifically mention the influence of other authors (Lewis, Tsuchida, Shimahara, Sakai and Yoshida), they do not specify which studies from these issues were used to write their descriptions (Stigler & Hiebert, 1997 p. 21): «[...] a number of written sources, including [...] and two special issues of the Peabody Journal of Education devoted to Japanese teacher education (Spring and Summer 1993)». Later in 1999 (p. 191), they specify the volume and number of the special issue, but the authors remain absent. Despite this, we can assume that Stigler and Hiebert (1999) were basically referring to Takemura and Shimizu (1993), because they cite this study in a different passage and because, as seen in Table 2, in later texts (e.g., Hiebert & Stigler, 2000; Hiebert *et al.*, 2002) they finally mention it as one of their sources for talking about LS.

Although it should not be considered the only criteria, the number of citations of a study speaks, more than about its quality, about its relevance in the literature. As seen for the studies from 1993, even if the information offered by Stigler and Hiebert could have led later researchers to find some of them, their number of citations shows that they have remained in the shadows. The case of Yoshida's dissertation (1999a) also stands out because, despite being recognised as key for the internationalisation of LS, most studies published immediately before or after it (see Table 3) are more cited. This is likely because the dissertation was unpublished, and it brings attention to what makes studies in Table 3 the most cited (scientific quality, authors' relevance, accessibility of the publication, re-publishing in different formats –journal paper, conference paper, book chapter...– self-citations, etc.), a topic that deserves further exploration in future studies.

CONCLUSION, LIMITATIONS, AND VALUE OF THIS RESEARCH

Stigler and Hiebert (1999) and Yoshida (1999a) have been acknowledged as key for the international popularisation of LS, and their impact in later research has been shown in this study, especially in the case of Stigler and Hiebert's work. However, this research shows that, prior to these, earlier studies offered a clear description of LS beginning in 1992 (and hazier descriptions even earlier), and that the term «lesson study» was first used in 1997, although alternative translation might have appeared before. Some of these studies published before 1999 –written by authors who later became influential in the field of LS– are recognised in the literature, as their number of citations suggests. On the other hand, another group of studies, especially three from 1993, have remained underrepresented in later literature and unknown to most researchers.

Despite these findings, some limitations of this research deserve to be mentioned. First, criteria set regarding what counts as clear description of LS might not be shared by others. Also, further research should approach citations in LS in a more precise manner to uncover the bibliographic relevance across time of different studies. Finally, in spite of conducting this research in Japan, it was not possible to access the conference presentation by Shimizu in 1996 or the dissertations of Sato and Tsuchida, from 1991 and 1993 respectively. Regardless of its limitations, this study reveals and grants recognition to studies that deserve a spot in the international history of LS –and, in consequence, of learning study– and that have been overlooked in later literature. ■

REFERENCES

- Beauchamp, E. R. (Ed.) (1991). *Windows on Japanese education*. Greenwood Press.
- Becker, J. P. (Ed.) (1989). *Mathematics Teaching in Japanese Elementary and Secondary Schools Report of the ICTM Japan Mathematics Delegation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308070.pdf>
- Bjuland, R. & Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: Learning from a challenging case. *Teaching and teacher education*, 52, 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.005>
- Chong, W. H. & Kong, C. A. (2012). Teacher Collaborative Learning and Teacher Self-Efficacy: The Case of Lesson Study. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.596854>
- Coenders, F. & Verhoef, N. (2019). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 217-230. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430050>
- Crockett, M. D. (2002). Inquiry as professional development: creating dilemmas through teachers' work. *Teaching and teacher education*, 18, 609-624. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00019-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00019-7)
- Cummings, W. (1980). *Education and Equality in Japan*. Princeton University Press.
- Doig, B. & Groves, S. (2011). Japanese lesson study: Teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics teacher education and development*, 13(1), 77-93. <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30043312>
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching, and fresh evidence of pupils' learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study: a handbook*. <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/5017/Lesson%20Study%20a%20Handbook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ermeling, B. A. & Graff-Ermeling, G. (2014). Learning to learn from teaching: a first-hand account of lesson study in Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 170-191. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-07-2013-0041>
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernandez, C., Cannon, J. & Chokshi, S. (2003). A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and teacher education*, 19(2), 171-185. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00102-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00102-6)
- Fernandez, C., Chokshi, S., Cannon, J. & Yoshida (2001). Learning about lesson study in the United States. In E. Beauchamp (Ed.), *New and old voices on Japanese education* (pp. 56-72). Sharke.

- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 65-83. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1046666>
- Greenhalgh, T. & Peacock, R. (2005). Effectiveness and efficiency of search methods in systematic reviews of complex evidence: audit of primary sources. *BMJ*, 331(7524), 1064-1065. <https://doi.org/10.1136/bmj.38636.593461.68>
- Gusenbauer, M. (2019). Google Scholar to overshadow them all? Comparing the sizes of 12 academic search engines and bibliographic databases. *Scientometrics*, 118(1), 177-214. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2958-5>
- Hawley, C. A. & Hawley, W. D. (1997). The role of universities in the education of the Japanese teachers: A distant perspective. *Peabody Journal of Education*, 71(1), 233-244. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_13
- Hayakawa, M. (1986). *The quality and socioeconomic status of teachers in Japan. Final report*. Washington, DC.
- Hervas, G. (2021). Lesson study as a faculty development initiative in higher education: A systematic review. *AERA Open*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.1177%2F2332858420982564>
- Hervas, G. & Medina, J. L. (2020). Key components of lesson study from the perspective of complexity: A theoretical analysis. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 26(1), 118-128. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1745174>
- Hiebert, J. & Stigler, J. W. (2017). A Proposal for Improving Classroom Teaching: Lessons from the TIMSS Video Study. *The Elementary School Journal*, 101(1), 3-20. <https://doi.org/10.1086/499656>
- Hiebert, J. & Stigler, J. W. (2017). Teaching Versus Teachers as a Lever for Change: Comparing a Japanese and a U.S. Perspective on Improving Instruction. *Educational Researcher*, 46(4), 169-176. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X17711899>
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 46(4), 169-176. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X031005003>
- Horio, T. (1988). *Educational thought and ideology in modern Japan: state authority and intellectual freedom* (S. Platzer, Ed. and Trans.). Tokyo University Press.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary Teacher Induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177%2F1049732305276687>
- Ichimura, T. (1993). A philosophical approach to the «knowledge base» in teacher education: Recognizing the element of uncertainty in teaching. *Peabody Journal of Education*, 68(4), 3-15. <https://doi.org/10.1080/01619569309538737>
- Inagaki, T. (1993). The contemporary status of the teaching profession in Japan: Its roles, responsibilities, and autonomy. *Peabody Journal of Education*, 68(4), 88-99. <https://doi.org/10.1080/01619569309538744>

- Ishii, T. (2016). Historical overview of lesson study. In K. Tanaka, K. Nishioka, & T. Ishii (Eds.), *Curriculum, instruction and assessment in Japan* (pp. 57-72). Routledge.
- Isoda, M. (2007). Where did lesson study begin, and how far has it come. In M. Isoda *et al.* (Eds.), *Japanese lesson study in mathematics: It's impact, diversity and potential for educational improvement* (pp. 8-15). World Scientific.
- Jalali, S. & Wohlin, C. (2012). *Systematic Literature Studies: Database Searches vs. Backward Snowballing*. Paper presented at the ESEM, Lund, Sweden.
- King, A. & Mizoue, Y. (1993). A case for university-based professional development and experimental schools: Japanese and American perspectives. *Peabody Journal of Education*, 68(3), 67-79. <https://www.jstor.org/stable/1492914>
- Lee, J. F. K. (2008). A Hong Kong case of lesson study-Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1115-1124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.007>
- Leestma, R., August, R. L., George, B. & Peak, L. (1987). *Japanese education today*. US Department of Education.
- Lewis, C. C. (1995). *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese preschool and elementary education*. Cambridge University Press.
- Lewis, C. C. (2000). *Lesson Study: The Core of Japanese Professional Development*. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Lewis, C. C. (2002). *Lesson Study: A handbook of a teacher-led instructional change*. Research for better schools.
- Lewis, C. C. (2009). What is the Nature of Knowledge Development in Lesson Study? *Educational Action Research*, 17 (1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/09650790802667477>
- Lewis, C. C. & Perry, R. (2017). Lesson study to scale up research-based knowledge: A randomized, controlled trial of fractions learning. *Journal for research in mathematics education*, 48(3), 261-299. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.48.3.0261>
- Lewis, C. C. & Tsuchida, I. (1997). Planned educational change in Japan: the case of elementary science instruction. *Journal of Education Policy*, 12(5), 313-331. <https://doi.org/10.1080/0268093970120502>
- Lewis, C. C. & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: Research lessons and the improvement of Japanese education. *American Educator*, 22(4), 12-17 & 50-52.
- Lewis, C. C. Perry, R. & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of mathematics teacher education*, 12, 285-304. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9102-7>
- Lewis, C. Perry, R. & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X035003003>
- Makinae, N. (2019). The Origin and Development of Lesson Study in Japan. In R. Huang, A. Takahashi, & J. Ponte (Eds.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics. Advances in Mathematics Education* (pp. 169-181). Springer.

- Martín-Martín, A., Orduna-Malea, E., Thelwall, M. & López-Cózar, E. D. (2018). Google Scholar, Web of Science, and Scopus: a systematic comparison of citations in 252 subject categories. *Journal of Informetrics*, 12(4), 1160-1177. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2018.09.002>
- Marton, F. & Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning sciences*, 15(2), 193-220. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1502_2
- Matoba, M. (2017). Building Academic-Oriented Lesson Study. *Education and Research Bulletin of Tokai Gakuen University*, 3, 120-134. http://repository.tokaigakuen-u.ac.jp/dspace/bitstream/11334/1492/1/spkiyo_003_12.pdf
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study. In L. C. Hart, A. Alston & A. Murata (Eds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* (pp. 1-12). Springer.
- Nagasaki, E. & Becker, J. P. (1993). *Classroom Assessment in Japanese Mathematics Education*. US Department of Education.
- Nagasaki, E. & Hashimoto, Y. (1984). *Various problems about research on teaching of developmental treatment of mathematical problems in grades 1-12*. Paper presented at the International congress on mathematical education, Adelaide, Australia.
- Norwich, B. (2018). Making sense of international variations in lesson study and lesson study-like practices. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(3), 201-216. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2018-0007>
- Obara, Y., Takahashi, Y. & Nakazawa, K. (1993). How Japanese student teachers view practice teaching: An analysis of critical incidents summaries. *Peabody Journal of Education*, 68(4), 34-46. <https://doi.org/10.1080/01619569309538740>
- Ono, Y. & Ferreira, J. (2010). A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South African Journal of Education*, 30(1), 59-74. <https://doi.org/10.15700/saje.v30n1a320>
- Pang, M. I. & Marton, F. (2003). Beyond 'lesson study': Comparing two ways of facilitating the grasp of some economic concepts. *Instructional Science*, 31, 175-194. <https://doi.org/10.1023/A:1023280619632>
- Perry, R. R. & Lewis, C. C. (2009). What is successful adaptation of lesson study in the US? *Journal of Educational Change*, 10(4), 365-391. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9069-7>
- Pjanić, K. (2014). The origins and products of Japanese lesson study. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 27(3), 83-93. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-2334/2014/0352-23341403083P.pdf>
- Rock, T. C. & Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 77-92. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795305.pdf>

- Rohlen, T. P. (1983). *Japan's high school*. University of California Press.
- Rohlen, T. P. & Björk, C. (Eds.) (1998). *Education and Training in Japan. Vol. 1-3*. Routledge
- Rohlen, T.P. & LeTendre, G. (Eds.) (1996). *Teaching and learning in Japan*. Cambridge University Press.
- Saito, E. (2012). Key issues of lesson study in Japan and the United States: a literature review. *Professional Development in Education*, 38(5), 777-789. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.668857>
- Sarkar Arani, M. R., Fukaya, K. & Lassegard, J. P. (2010). «Lesson Study2 as Professional Culture in Japanese Schools: An Historical Perspective on Elementary Classroom Practices. *Japan Review*, 22, 171-200. <https://www.jstor.org/stable/25791346>
- Sato, M. (1991). *Case method in Japanese teacher education: Traditions and our experiments*. Paper presented at the 4th Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium, Stanford, CA.
- Sato, M., Akita, K. & Iwakawa, N. (1993). Practical thinking styles of teachers: A comparative study of expert and novice thought processes and its implications for rethinking teacher education in Japan. *Peabody Journal of Education*, 68(4), 100-110. <https://doi.org/10.1080/01619569309538745>
- Sato, N. (1993). Teaching and learning in Japanese elementary schools: A context for understanding. *Peabody Journal of Education*, 68(4), 111-153. <https://doi.org/10.1080/01619569309538746>
- Sato, N., & McLaughlin, M. W. (1992). Context matters: Teaching in Japan and in the United States. *Phi Delta Kappan*, 73(5), 359-366.
- Shimahara, N. (1979). *Adaptation and education in Japan*. Greenwood Press.
- Shimahara, N. (1991). Teacher education in Japan. In E. R. Beauchamp (Ed.), *Windows on Japanese education* (pp. 259-280). Greenwood Press.
- Shimahara, N. K. (1998). The Japanese model of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 14(5), 451-462. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00055-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00055-3)
- Shimahara, N. & Sakai, (1995). *Learning to teach in two cultures: Japan and the United States*. Garland.
- Shimizu, S. & Chino, K. (2015). History of lesson study to develop good practices in Japan. In M. Inprasitha, et al., (Eds.), *Lesson study: Challenges in mathematics education* (pp. 123-140). World Scientific.
- Shimizu, Y. (1999). Aspects of mathematics teacher education in Japan: Focusing on teachers' roles. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2(1), 107-116. <https://doi.org/10.1023/A:1009960710624>
- Stevenson, H. W. (1991). Japanese Elementary School Education. *The Elementary School Journal*, 92(1), 109-120. <https://doi.org/10.1086/461682>

- Stevenson, H. W. & Stigler, J. W. (1992). *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. Simon & Schuster.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1997). Understanding and Improving Mathematics Instruction: An Overview of the TIMSS Video Study. *Phi Delta Kappan*, 79(1), 14-21.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. The Free Press.
- Stigler, J. W., Fernandez, C. & Yoshida, M. (1996). Cultures of mathematics instruction in Japanese and American elementary classrooms. In T. P. Rohlen, & G. LeTendre (Eds.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 213-247). Cambridge University Press.
- Stigler, J. W., Lee, S-Y. & Stevenson, H. W. (1987). Mathematics Classrooms in Japan, Taiwan, and the United States. *Child Development*, 58(5), 1272-1285. <https://doi.org/10.2307/1130620>
- Takahashi, A. & McDougal, T. (2016). Collaborative Lesson Research: Maximizing the Impact of Lesson Study. *ZDM*, 48(4), 513-526. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>
- Takemura, S. & Shimizu, K. (1993). Goals and strategies for science teaching as perceived by elementary school teachers in Japan and the United States. *Peabody Journal of Education*, 68(4), 23-33. <https://doi.org/10.1080/01619569309538739>
- Yoshida, M. (1999a). *Lesson study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development* (doctoral dissertation). Chicago, IL: The University of Chicago.
- Yoshida, M. (1999b). *Lesson Study [jugyokenkyu] in elementary school mathematics in Japan: A case study*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, Montreal, Canada.



VIVENCIAS EN TORNO AL TÉRMINO DE LA LICENCIATURA: SU EXPRESIÓN MEDIANTE MEMES DE INTERNET

EXPERIENCES AROUND THE END OF THE DEGREE: ITS EXPRESSION THROUGH INTERNET MEMES

doi: 10.21555/rpp.v33i33.2396

Fany Lucero González Carmona

Facultad de Estudios Superiores Iztacala,
Universidad Nacional Autónoma de México, México

flucero Gonzalezc@outlook.es

<https://orcid.org/0000-0001-5235-559X>

Recibido: septiembre 17, 2021 - Aceptado: noviembre 8, 2021

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo conocer las vivencias que jóvenes universitarios expresaban en torno al término de la licenciatura, mediante el uso de los memes de internet. Parto de la metodología cualitativa y de un enfoque sociocultural para entender que las redes sociales son contextos de práctica social digitales, y que los memes de internet fungen como artefactos culturales mediadores. Participaron diez estudiantes del último semestre de la carrera de psicología, con quienes realicé 46 sesiones de observación participante, 104 sesiones de observación digital y dos sesiones de entrevista en profundidad con cada uno. Los hallazgos permiten indicar que los jóvenes universitarios viven este proceso de transición, entre la salida de la universidad y la inserción laboral, como una demanda que representa gran angustia e incertidumbre, y que se acompaña de las dificultades implicadas en la ruptura con la vida estudiantil.

Manifestaron vivir tensionados en el proceso de dejar de identificarse solo como estudiantes para comenzar a asumirse como psicólogos; así como al interactuar con las expectativas sociofamiliares respecto de la vida después de la licenciatura. Esto lo manifestaban mediante el empleo la y difusión de memes en la red social Facebook, donde compartían y elaboraban estas vivencias y emociones. Es vital acercarnos a las vivencias de los jóvenes para desarrollar estrategias que permitan a los universitarios próximos a egresar y a los egresados, vivir acompañados en este proceso, considerando los elementos socioemocionales implicados en ello.

Palabras clave: universitarios, memes de internet, transición a la vida activa, vivencias.

ABSTRACT

The present research aimed to know the experiences that young university students expressed around the end of the degree, through the use of internet memes. I start from the qualitative methodology and a sociocultural approach to understand that social networks on the internet are contexts of digital social practice and that internet memes serve as mediating cultural artifacts. 10 students from the last semester of the psychology degree participated, with whom I conducted 46 participant observation sessions, 104 digital observation sessions and two in-depth interview sessions with each one. The findings indicate that young university students experience this transition process between leaving the university and entering the job market as a demand that represents great anguish and uncertainty and is accompanied by the difficulties involved in breaking with student life. They expressed tension in the process of ceasing to identify themselves only as students to begin to assume themselves as psychologists; as well as by interacting with family and social expectations regarding life after graduation. This was revealed by the use and dissemination of memes on the social network Facebook where they shared and elaborated these experiences and emotions. Point it towards the fundamental need to approach the experiences of young people to develop strategies that allow under graduates and graduates to live this process accompanied by considering the socio-emotional elements involved in it.

Keywords: University Students, Internet Memes, Transition to Active Life, Experiences.

INTRODUCCIÓN

En este escrito presento una aproximación a las vivencias de los jóvenes universitarios en torno al término de la licenciatura; ese gran paso que los llevará a una inserción laboral como profesionales de un ámbito específico. Estas inquietudes fueron manifestadas por los participantes de la investigación, por medio del uso de memes de internet, que difundían específicamente a través de la red social Facebook.

Comienzo presentando un panorama general referido a las implicaciones que trae consigo concluir una carrera universitaria, las expectativas que se crean a nivel social y lo que esto puede representar para los jóvenes que viven ese momento de transición. Posteriormente, señalo la relevancia de las herramientas digitales en la vida cotidiana –específicamente de la red social Facebook y de los memes que ahí se desarrollan y difunden–, que fungen como mediadores de las vivencias y la expresión de las emociones. En este entramado, resalto la relevancia de acercarnos a las voces de esta población en torno a las vicisitudes que enfrentan en el proceso de transición de la vida universitaria y el ser estudiantes, a la inserción laboral y la vida profesional; es un proceso lleno de emocionalidades y dificultades que los egresados enfrentan por sí mismos, casi sin elementos brindados en su formación profesional, en los cuales puedan apoyarse. Por ello, planteo el propósito de esta investigación: conocer las vivencias que jóvenes universitarios expresaban en torno al término de la licenciatura, mediante el uso de los memes de internet. Posteriormente, doy paso a las particularidades del estudio realizado, las estrategias metodológicas empleadas y el procedimiento, seguido del análisis de los resultados obtenidos y las consideraciones finales a las que me permiten llegar.

DE SER ESTUDIANTE A SER UN PROFESIONAL: UN COMPLEJO PROCESO DE TRANSICIÓN

La escuela y la educación formal representan uno de los procesos más relevantes en la trayectoria de vida de la mayoría de las personas. Si bien somos participantes de distintos contextos de práctica social en los que estamos situados, y entre los que tejemos diversas interacciones –desde la infancia y hasta el inicio de la vida adulta–, la escolarización atraviesa nuestras vidas cotidianas. Este es uno de los contextos en los que más tiempo del día a día invertimos, no solo dentro de las aulas y los espacios institucionales, sino en el cumplimiento de las demandas vinculadas al ser estudiantes, y que llevamos a los distintos espacios e interacciones que sostenemos.

En las prácticas en que participamos, nos vivimos como estudiantes y ello se vuelve un distintivo, un elemento identitario que nos acompaña por años. Empero, la participación en estos contextos educativos formales eventualmente termina, es decir, se llega a un momento de conclusión de los estudios, lo que representa una fuerte ruptura con las prácticas y participaciones cotidianas y, por ende, con una reestructuración de la identidad.

En México, se calcula que aproximadamente el 23% de los jóvenes adultos, de entre 25 y 34 años, terminan una licenciatura (OECD, 2019); esto quiere decir que, para gran parte de la población, la vida académica concluye con niveles educativos previos y con el inicio de su vida laboral. A pesar de ello, existen particularidades para quienes terminan sus estudios universitarios, puesto que ese elemento identitario –que era el ser estudiantes– se va difuminando; comienzan a dejar de participar en ciertas prácticas sociales y, poco a poco, deben dar paso a la construcción de otros elementos, desvinculados de una vida escolar. Esto implica no solo abandonar esa posición de estudiantes, sino entrar a un mundo laboral con una carga de significados importantes, en donde se juegan expectativas y formas de vida específicas, vinculadas al haberse convertido en un cierto tipo de profesionales.

Dichas expectativas se encuentran implícitas en lo que se espera socialmente de los egresados de cada carrera en particular y de las personas con un nivel de educación superior en general. Hay una serie de imaginarios que se construyen en torno a lo que debería ser y hacer el profesional de cada área, cuáles son sus posibilidades de trabajo, sus campos de acción, sus ingresos económicos, y más. Todo ello se vincula a la idea, en general, de que tener estudios universitarios permite movilidad social, la mejora en los ingresos económicos y una cierta estabilidad laboral y de vida en general (Garabito, 2018).

Lo que ocurre en la realidad es, en ocasiones, muy distinto a lo esperado; ante la conclusión de los créditos, e incluso la obtención de un título profesional, se presenta el desafío de la inserción laboral. Al respecto, Delabra (2021) retoma distintos autores para señalar algunos de los elementos implicados en este complejo proceso: universidad de procedencia; licenciatura concluida y demanda de la misma; familias de origen, y más condiciones sociales. El autor sostiene que este proceso también es uno de los cambios más relevantes en el transitar de ser estudiante hacia una vida adulta, en el que figuran la independencia económica, la salida de la familia de origen y más transformaciones en la cotidianeidad de los jóvenes. Dichos cambios pueden generar, en quienes los viven, angustias e inseguridades, pues implican un cierto grado de incertidumbre que era desconocido hasta el momento; es una fragmentación en lo que había sido la relativa estabilidad, de un recorrido de vida marcado por la pertenencia a las instituciones educativas.

Aunado a esto, se hacen presentes las exigencias familiares particulares, en las que se solicita al egresado que comience una vida laboral vinculada a la profesión estudiada, que a su

vez le permita cumplir con una cierta expectativa económica, sin importar si estas demandas son concordantes con los deseos del individuo y sus propias expectativas sobre su futuro laboral, ejercicio profesional y más. Entre estas, puede haber un choque que suele generar conflictos, debido a que no siempre hay coincidencia entre lo que se entiende o espera que haga un cierto profesional, lo que está calificado para hacer y lo que desea ejercer.

Estos significados que se ponen en juego, son parte también de los entramados culturales en los que nos desarrollamos; por ello, las expectativas antes mencionadas, se manifiestan en el discurso, en las interacciones que sostenemos con los otros en los diferentes contextos, como el familiar, escolar, de amistades y más. Entre estos contextos cotidianos, en los que participan los jóvenes en su día a día, también figuran fuertemente, como veremos a continuación, los propios del mundo digital.

FACEBOOK COMO CONTEXTO DIGITAL DE PRÁCTICA SOCIAL

En la actualidad, las redes sociales en internet han cobrado gran relevancia en la vida de la mayoría de las personas. En el caso de México, por ejemplo, de los más de 126 millones de habitantes del país, alrededor de 100 millones son usuarios de redes sociales; de estos, aproximadamente 93 millones emplean Facebook, lo que coloca a nuestro país en el quinto lugar de aquellos con mayor número de usuarios de esta red en todo el mundo (We are Social & Hootsuite, 2021). Es por ello que elegí acercarme a esta red social para el desarrollo de la presente investigación, pues de acuerdo con las estadísticas indicadas, es la más empleada entre la población mexicana, específicamente, entre los jóvenes y adultos con nivel de educación superior.

Las finalidades con que se emplea Facebook son variadas y es complejo establecer categorías excluyentes pues en, y a través de esta red, es posible realizar distintas actividades al mismo tiempo o de formas entramadas. A pesar de que en la actualidad se resaltan sus potencialidades de uso en distintos ámbitos de la vida cotidiana, como el educativo (Castro y González-Palta, 2016; Chiecher, 2014; González-Carmona y Saucedo-Ramos, 2020), aún es común asociar, esta y otras redes sociales, con elementos de mera recreación, diversión y ocio.

Entre los elementos más característicos en el uso de estas herramientas digitales se hallan los llamados *memes*. En términos técnicos, han sido definidos como elementos audiovisuales con una carga humorística, difundidos y creados mediante herramientas digitales; sin embargo, en la actualidad, se sostiene que son mucho más que eso, y entre las definiciones establecidas, se ha incluido su función como elementos portadores de representaciones simbólicas y formas de discurso específicas (Valverde, 2015), con que se pueden reproducir patrones socioculturales a modo de broma (Davison, 2012; Huerta, 2014).

Al volverse parte del entramado cultural, los vamos incorporando a nuestras prácticas cotidianas, a través de su creación y difusión, dotándolos de una carga simbólica. Incluso son empleados con funciones particulares, como la crítica política y las luchas sociales contra los gobiernos de diversos países (Ballesteros, 2016; Rosero, 2015), es decir, fungen como estrategias de expresión y canales de manifestación de hechos, inconformidades, posicionamientos y más.

Es mediante estos elementos que los usuarios, mayoritariamente los jóvenes, pueden expresarse en torno a sus condiciones de vida, verter sus subjetividades y contactar con las de los otros (Arango, 2015), sean conocidos, cercanos o personas ajenas a sus contextos de participación cotidianos, pero que comparten con ellos intereses, preocupaciones, vivencias sobre un tema o evento particular. A través del empleo de memes, les es posible continuar

reproduciendo, co-construyendo y transformando ciertas visiones del mundo, y presentarlas en medios públicos como las redes sociales.

Como ejemplifico en el párrafo anterior, lo que se despliega en dichas redes no es exclusivo de las mismas, sino que trastoca los distintos contextos de práctica social en que las personas participan y, por ende, la llamada realidad o las interacciones que sostenemos cara a cara, se entranan con aquellas que ocurren en los medios digitales y las redes sociales en internet. Llevamos y traemos de ellas –y hacia ellas– nuestras experiencias, nuestras emociones y las expresamos a través de elementos humorísticos; se vuelven incluso parte del lenguaje cotidiano con el que externamos y presentamos a modo de ejemplo nuestros sentires, pensares y actuaciones.

En tanto forman parte de la cotidianidad de quienes los emplean, es fundamental resaltar que los memes tienen también un carácter situado, es decir, son elaborados y difundidos en un momento histórico y social específico, y en contextos de práctica social en los que se construyen dinámicas de interacción y prácticas particulares. Así, es frecuente que aquellos memes con los que cada persona interactúa, los que conoce, identifica, puede interpretar y significar, se vinculen por ejemplo a una cierta profesión, estilo de vida, edad y más elementos que son también aquellos con los que contactamos en nuestras redes sociales en internet.

Facebook, por ejemplo, es una red que vamos construyendo en el momento en el que elegimos a quiénes agregar, qué páginas seguir, qué elementos ver o consultar. Así, el tipo de memes a los que podemos tener acceso –sobre todo los que nos pueden ocasionar esa sensación de humor, de identificación y comprensión–, serán mayoritariamente los vinculados con nuestras participaciones y trayectorias de vida.

Por ello, cuando hablamos de la gran cantidad de emociones, significados y expectativas que se relacionan con el egreso de la licenciatura, observamos estas representaciones de la cultura mediante los artefactos digitales, en este caso, los memes de internet. Los egresados pueden manifestar mediante estos recursos digitales algunos miedos, posibles retos, dificultades en torno a la vida académica, el fin de la misma y el inicio de una siguiente etapa concerniente a la inserción laboral, y la llamada vida adulta.

Es en este panorama en el que se centra el interés de la presente investigación, pues parto del planteamiento de que los universitarios que están cerca de egresar, y que son también usuarios y consumidores de los contenidos en internet, emplean estos como artefactos culturales mediadores, con los cuales configuran significados y expresan emociones en torno al desarrollo hacia la vida adulta.

Como estudiosos de los procesos educativos, es fundamental acercarnos, interesarnos e indagar en los aspectos emocionales implicados en estas transiciones. Cotidianamente, en la formación universitaria se enfatiza el desarrollo de habilidades profesionales y técnicas propias de cada campo de acción, pero suelen quedar de lado aquellas personales y socioemocionales que son fundamentales para comenzar a integrarse al mundo laboral. Es decir, nos enfocamos profundamente en preparar a los egresados para enfrentar retos profesionales y competencias laborales, y se da un salto en el que pareciera que inmediatamente deben –y pueden– integrarse a una nueva forma de vida. Se ha dejado de lado este proceso de transición, permeado por la gran cantidad de expectativas y exigencias sociofamiliares y, sobre todo, plena de incertidumbres por los cambios y transformaciones identitarias que todo esto representa.

Por ello, es menester dirigirnos a aquellos estudiantes que se acercan al egreso de la licenciatura, y al inicio de una vida laboral como profesionistas, para brindarles el apoyo socioemocional y pedagógico que les permita vivir acompañados ese proceso de transición.

Así, contarán con posibilidades y espacios de expresión de esos temores y preocupaciones, emanadas de las vivencias que están por comenzar; sobre todo, es necesario el acercamiento a las propias voces de estos estudiantes (Guzmán y Saucedo, 2007).

Con la finalidad de abonar a este campo del conocimiento, desde las posibilidades brindadas por las herramientas digitales y en el entendimiento de estas nuevas formas de expresión emocional, el objetivo de la presente investigación fue conocer las vivencias que jóvenes universitarios expresaban en torno al término de la licenciatura, mediante el uso de los memes en internet.

JÓVENES Y MEMES DE INTERNET: UNA MIRADA SOCIOCULTURAL

Para el abordaje de esta temática, parto del enfoque sociocultural con el cual dirijo la mirada a los participantes para entenderlos como personas totales, es decir, como jóvenes, miembros de una familia, estudiantes, amigos, parejas y más elementos de esas identidades que se entraman. Los asuntos educativos no pueden entenderse como desvinculados del resto de contextos de práctica social en los que, en este caso, participan los universitarios.

Como afirma Dreier (2005), las personas nos conducimos entre los distintos contextos en que participamos, en los cuales nos relacionamos con los otros mediante relaciones jerárquicas y adoptamos posiciones sociales. Es en estas participaciones, en y a través de las que construimos nuestras posturas personales, es decir, nuestras maneras particulares de percibir el mundo. También nos apropiamos de algunos postulados culturales y vamos reproduciendo las prácticas sociales, atendiendo a las demandas de participación emanadas de estos contextos, en las interacciones con los otros. Por ello, aquellas expectativas que se tienen en los diferentes escenarios –en este caso, los vinculados al ejercicio profesional–, también son elementos de los que se van apropiando los estudiantes en formación.

Desde esta mirada sociocultural, sostengo –como lo he hecho en otros momentos (González-Carmona y Saucedo-Ramos, 2020)– que las redes sociales en internet son contextos digitales de práctica social que se entraman con aquellos en donde se sostienen interacciones presenciales cara a cara. No es posible considerar que lo ocurrido en los mundos digitales es propio de estos espacios, sino que se co-construyen mutuamente. Así, los universitarios configuran y muestran, en sus participaciones digitales, elementos de sus identidades como estudiantes, como profesionales en formación que buscan cumplir con expectativas, modelos culturales y que se apropian de significados particulares en torno a las formas de configurar sus trayectorias de vida.

Entre estos contenidos, como ya he indicado, los memes de internet también juegan un papel importante, al ser entendidos como artefactos culturales mediadores de las vivencias (González, 2018). Son fundamentales para el entendimiento de las maneras en que estos jóvenes van configurando significados referentes al término de la licenciatura, a los aspectos socioemocionales implicados en este proceso de transición y, mediante los cuales, plasman distintas emociones que de ello emergen.

ASPECTOS METODOLÓGICOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Para desarrollar el presente estudio, tomé como base la metodología cualitativa, caracterizada por ser flexible y holística y, sobre todo, por el interés en indagar en aquellos elementos que permiten comprender a la persona situada (Taylor y Bogdan, 1990). También, como lo

indica Flick (2002), con esta metodología es posible entender de forma empírica, las manifestaciones plurales de las realidades sociales. Por ello, emplearla me permitió, en este caso particular, el acceso a la identificación y el análisis de las vivencias y los significados construidos por los estudiantes, en y a través del uso de los memes de internet, en torno a esta transición que implica el término de la licenciatura.

Participantes

Participaron diez estudiantes: nueve mujeres y un hombre del último año de la carrera de psicología de la FES Iztacala, UNAM. Todos pertenecían a un mismo grupo escolar formal, y sus edades rondaban entre los 20 y 28 años.

En dicha carrera y facultad, la mayor parte de la población estudiantil es femenina, por lo que en cada grupo es común encontrar una minoría de hombres. De este modo, los participantes son un ejemplo de lo cotidiano en cuanto a la distribución de la población por sexo. Fueron elegidos con base en un muestreo no probabilístico intencional, en el que se buscaba cumplir con los criterios de cursar el último semestre, ser usuarios de la red social Facebook y emplearla diariamente.

Procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de dos semestres consecutivos de acuerdo con el calendario oficial de la universidad, en el año 2017. El primer contacto con los participantes surgió con apoyo de una docente de la carrera, quien me permitió el acceso a su grupo durante la clase que impartía. Esta era de carácter aplicado, por lo que los estudiantes realizaban intervenciones psicosociales en escuelas secundarias.

Fue en ese escenario en el que me inserté para comenzar a relacionarme con estos psicólogos en formación y proponerles la participación en la investigación. Durante mi estancia en este escenario, dos veces por semana, de 8:00 a 13:00 horas, llevé a cabo observaciones participantes, con la finalidad inicial de establecer una mutua identificación entre los posibles participantes y yo; estas se mantuvieron a lo largo de todo el periodo de trabajo de campo, ya que también me fue posible identificar, en estas observaciones, algunas maneras en que empleaban las TIC digitales, específicamente, la red social en cuestión y los memes.

Con base en el desarrollo de la confianza y las interacciones constantes, pude proponer la participación en la investigación a estos estudiantes; de los 12 que componían el grupo, diez mostraron interés y accedieron. Los otros dos estudiantes prefirieron no participar, ya que no cursaban otras materias con el grupo y tenían poca convivencia con él. Así, les planteé el propósito de la investigación y detallé en qué consistiría su participación. Adicionalmente, les brindé un formato de consentimiento informado, en el que se resaltaban nuevamente las características del estudio pero, sobre todo, las condiciones de anonimato y confidencialidad con las que se tratarían sus datos.

Posteriormente, además de estas observaciones participantes en los escenarios en que realizaban su servicio social, comencé a hacer observaciones dentro del aula de clases de la facultad, con la finalidad de conocer sus interacciones en un escenario dentro de este contexto, y las dinámicas en las que incluían sus redes sociales y otros dispositivos digitales durante las clases. Al mismo tiempo, solicité su autorización para unirme a su red social Facebook; de esa forma intercambiamos perfiles y nos agregamos en este medio como «amigos». Ahí realicé observaciones participantes *online*, es decir, de interacciones que desarrollaban en dicha red social.

De todas estas observaciones, realicé notas de campo en un procesador de textos. En total, fueron 46 notas de campo de observaciones *offline* y 104 de observaciones *online*. En este proceso, fui construyendo una guía de entrevista para desarrollar encuentros posteriores con los participantes de forma individual. Como indican Taylor y Bogdan (1990), estas reuniones constantes, entre investigador y participantes, tienen la finalidad de comprender las vivencias de estos últimos mediante la conversación. En el caso de esta investigación, fue fundamental desarrollar esta estrategia para conocer las vivencias y los significados entramados en ellas, que estos estudiantes configuraban en torno a la transición a la vida adulta, mediante el uso de los memes. Por ello, llevé a cabo dos sesiones de entrevista en profundidad con cada uno de los participantes. Cada encuentro tuvo una duración promedio de una hora; todas las sesiones fueron audiograbadas con autorización de los participantes y, posteriormente, transcritas en documentos digitales, con apoyo de un procesador de textos.

Aspectos éticos

En este punto, quiero resaltar que el formato de consentimiento informado no fue el único elemento considerado para el cuidado de los aspectos éticos en esta investigación. Como bien indica Mondragón-Barrios (2009), el consentimiento no es solamente un documento que se presenta de forma inicial, sino que debiera ser una praxis dialógica en la que, constantemente, los participantes tengan claro que el investigador indaga sobre un tema particular, recuperando datos y construyendo interpretaciones de los mismos. A esta relación se le llama de co-presencia (Beers, 2010), es decir, de una interacción bidireccional y de conocimiento mutuo, entre investigador y participantes.

Así, constantemente comentaba con ellos las primeras interpretaciones que desarrollaba, basadas en lo que observaba en Facebook y en sus espacios áulicos, así como en las entrevistas. Con base en esto pude retroalimentar y complementar los datos construidos, y elaborar el análisis de los mismos.

Finalización del trabajo de campo

El trabajo de campo culminó al tiempo que el último semestre de la carrera de estos estudiantes, por lo que la salida de campo y el cierre con ellos fue solamente a nivel presencial, pues nos mantuvimos en contacto mediante Facebook. Fue a través de este medio, que les fui haciendo llegar los productos que elaboré con base en la información que compartieron conmigo.

Análisis

En la investigación cualitativa, el análisis no es un proceso que se lleve a cabo al finalizar la obtención de la información, más bien, es un proceso que se desarrolla a lo largo del propio trabajo de campo, por lo que, mientras realizaba las observaciones y las notas de campo, estuve trabajándolas mediante notas teóricas, metodológicas y personales (Corsaro, 2005), a través de la lectura y relectura constante de las mismas, lo que me permitió retroalimentar los distintos tipos de observaciones y las entrevistas a desarrollar. De acuerdo con estas últimas, también durante los procesos de transcripción, mantuve la lectura constante de la información que me brindaban y desarrollé las notas ya señaladas. Lo anterior me permitió identificar las prácticas cotidianas, recurrentes, diferentes, similares, excepcionales y más. Con este conjunto de datos, desarrollé los siguientes ejes analíticos para atender al objetivo planteado, como lo muestro en el siguiente apartado.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

A continuación, presento los diferentes ejes temáticos que emergieron del cúmulo de información obtenida que, como ya indiqué, fui trabajando de manera continua en todo el proceso.

Específicamente, durante el desarrollo de esta investigación, los estudiantes se encontraban en un momento muy representativo de sus vidas: el término de la licenciatura. Para ellos, era una etapa vivida como un punto de quiebre, pues representaba el término de esa condición estudiantil y un paso hacia lo que denominaban la «vida adulta». Esta era significada como el fin del cobijo familiar, pues debían enfrentarse a demandas del mundo cotidiano (buscar un empleo, trabajar, comenzar a solventar gastos...) y acercarse a la independencia en las diversas aristas de vida.

Con este breve encuadre, quiero desarrollar los ejes principales en torno a los que estos estudiantes difundían, compartían y publicaban memes, sin ser los únicos y exclusivos, pero sí predominantes en su actividad cotidiana en Facebook, y por ser los de interés en esta investigación.

Ser estudiante, ser psicólogo: entre la tensión y la incertidumbre

Al ser estudiantes de los últimos dos semestres de la licenciatura, estos jóvenes tenían ya un recorrido escolar en el que identificaban el fin del semestre como uno de los momentos más complicados debido a la carga de actividades por entregar, los trabajos finales, exámenes y más. En estos momentos, experimentaban emociones diversas entre las que figuraba lo que ellos denominaban «estrés», a causa de los cortos tiempos para entregar sus actividades, vinculando otros elementos de la vida cotidiana más allá de lo escolar, como los deberes familiares que se intrincaban para aumentar las dificultades que vivían y sentían en esos momentos.

Figura 1
Ejemplos de memes compartidos por los participantes en torno al fin de semestre.



Los memes anteriores, son ejemplos de los compartidos por los estudiantes en su propio Facebook. En ellos presentaban las maneras en que experimentaban las tensiones escolares y los estados de ánimo provocados por las mismas. Fungían como un medio para la expresión de las circunstancias que estaban viviendo, representadas de manera cómica.

En las observaciones en las aulas, fue posible escucharlos hablar al respecto de dicho cansancio con mayor precisión, refiriéndose a cada trabajo, asignatura y tarea pendiente. En estas conversaciones, tomaban como base el meme para dialogar en torno a estas emociones y poder expresarlas usando frases como: «Me siento como en el meme de...».

En este caso es posible identificar aspectos vinculados a esa identidad estudiantil, es decir, a sus propias maneras de vivirse como cierto tipo de estudiantes. Para estos jóvenes, era importante entregar sus trabajos con lo que consideraban una buena calidad y, así, concluir cada semestre con calificaciones altas. Esas significaciones alrededor de lo que debían ser como estudiantes, era lo que subyacía a las preocupaciones relacionadas con el fin de semestre.

Al ser este un contexto en el que invertían la mayor parte de su tiempo y dedicación, la mayoría de los memes que publicaban giraban en torno a su vida escolar. Específicamente, en la carrera de psicología, en estos últimos semestres, la carga del plan de estudios se inclinaba hacia las asignaturas aplicadas. Por ello, un elemento más de sus identidades se configuraba con mayor fuerza: la identidad profesional o el ser psicólogos.

Figura 2

Memes relacionados con la práctica de la psicología clínica

Cuando el paciente te está haciendo enojar pero no quieres que se note



Psicólogos intentando hacer rapport



Estos memes se relacionaban con aquellas actividades en que ejercían como psicólogos, en tareas propias de la profesión; en este caso, al brindar atención desde la psicología clínica. En y a través del uso de estos memes, se iban identificando con un nuevo tipo de prácticas que llevaban a cabo; en este caso, la relación con los usuarios o pacientes en las intervenciones que sostenían en sus asignaturas aplicadas.

Al comenzar a compartirlos, se relacionaban con compañeros de la carrera que cursaban en otros grupos, distintos a los suyos, pero con quienes se identificaban en torno

a las vivencias del ejercicio de la psicología. Es fundamental señalar que no bastaba con publicar estos memes, también participaban de interacciones y prácticas en las que respondían a sus compañeros y amigos, hacían comentarios aludiendo a la identificación con los mismos, etiquetaban a alguien en particular, y más.

En este proceso, no solo mostraban aquello que les había ocurrido, sino que podían reafirmar la vivencia e incorporar aspectos emocionales, manifestados a través del humor y la broma. Podrían comenzar a definirse como psicólogos, al tiempo que se distanciaban de la vida estudiantil.

Y ahora, ¿qué sigue? Cómo ser psicólogo: entre expectativas y deseos

Con referencia a la conclusión de la carrera, los jóvenes manifestaron preocupaciones en torno al proceso de convertirse en profesionales plenos y dejar de verse a sí mismos como aprendices o estudiantes; tomaban como base una serie de imaginarios sociales relativos a lo que debían ser como psicólogos.

Ariana: Creo que, en algún momento, hay como cierto estigma de: «eres psic [...], estás estudiando psicología y no debes de pensar de cierta forma», [...] para que no se preste al: «¡ah [...] eres psicóloga!, y ¿por qué pones eso en tu biografía?» [...]. No es que me importe, pero más que nada [es] para evitar cuestionamientos.

Karen: Creo que a veces descuido cosas y publico muchas tonterías, la verdad. Creo que más adelante voy a hacer..., como que voy a crear otro perfil, donde comparta muchas imágenes sobre psicología o cosas por el estilo; creo que así sería como más conveniente.

Como podemos observar, existen también pautas de comportamiento en torno a lo que debe ser un profesional de la psicología, vinculadas plenamente con las maneras de interactuar en redes sociales, en este caso en Facebook. En sus discursos, los participantes afirman que los mundos digitales y los mundos *offline*, se interrelacionan y tejen mutuamente.

Así, ser psicólogos no solo implicaba para ellos una forma de ejercicio profesional, sino una manera de presentarse, comportarse y relacionarse en los mundos digitales. Esto les generaba también angustias y tensiones, pues representaba un momento de cambios, de mirarse distinto a sí mismos, de vivirse en las redes sociales, de maneras particulares que habían aprendido también de las interacciones en línea con otros psicólogos.

En los ejemplos anteriores, Karen y Ariana hablaron de los significados culturales que han escuchado y de los que se han apropiado en torno al ser psicólogos, a los modos en que un profesional debe comportarse, aun en los contextos digitales. Estas son demandas de participación en las que parece que quedan de lado otros elementos de sus identidades: como jóvenes, amigos, parejas y más, que tienen distintos intereses y que participan en otros contextos, además del profesional, pues como indica Karen, lo adecuado en esas circunstancias sería compartir casi exclusivamente información vinculada a su profesión.

Por otro lado, en ese proceso de comenzar a pensar cómo modificar sus participaciones en las redes sociales, al estar a punto de convertirse en psicólogos egresados, también se hacían presentes elementos de incertidumbre, vinculados al mero hecho de concluir la carrera. En las expresiones mediante memes, manifestaban sus emociones de tristeza y miedo, a la vez que hacían contacto con lo que consideraban los posibles retos y las dificultades a las que se enfrentarían una vez que esto ocurriera.

Figura 3
Ejemplos de memes publicados por los participantes en torno al término de la licenciatura.



Como se observa en los ejemplos anteriores, los participantes empleaban esta red social como un espacio de expresión donde verter sus emociones. Esta comunicación iba más allá de emplear su propio lenguaje o describir sus circunstancias, pues en la imagen se concretaban estos elementos definidos en pocas palabras; es decir, el meme figuraba como ese artefacto cultural, mediador de dicha manifestación.

Por otro lado, en los memes encontraban un acercamiento a lo que sería esa vida, una vez concluida la carrera. Estas representaciones culturales, elaboradas con base en la experiencia de otros, les permitían construir expectativas y visualizar lo ocurriría en las semanas siguientes: las dificultades económicas y de inserción laboral, entre otras. Conforme se acercaba el fin del semestre, era cada vez más frecuente encontrar estas manifestaciones en sus redes sociales y escucharlos hablar al respecto en las interacciones cara a cara, haciendo mención a memes como los ya señalados.

En síntesis, como lo he presentado en este apartado de análisis, puedo afirmar que el uso de los memes –como artefactos mediadores–, representan una nueva forma canónica de narrar emocionalidades, vivencias y experiencias de la vida cotidiana. En este caso, los jóvenes participantes manifestaban preocupaciones que no compartían con otras personas de los distintos contextos de práctica social; era más bien una cuestión de interacciones con pares que se ubicaban en situaciones similares, y con quienes tejían estas redes de apoyo, en y a través de los medios digitales. Hacerlo parecía aligerar la angustia causada ante la incertidumbre, así como otorgar sentido a algunas de sus vivencias, configurando significados en torno a la transición de vida que les esperaba.

En este proceso no solo exponían hechos o eventos particulares, sino que compartían la experiencia mediatizada, cargada de aspectos emocionales incluidos en un mensaje que sería transmitido de forma pública entre aquellos miembros de su red social, y en el que el humor y la risa debían estar impresos.

Cabe señalar que, en este proceso, más que solo expresarse con imágenes, también sostenían procesos de interacción, pues solían «reaccionar» a las publicaciones, hacer comentarios a sus compañeros y amigos, responder a los que les hacían a ellos y más, aunque esto era de forma breve con expresiones como «confirmando», «x2»..., entre otras. Es decir, como lo señala Vélez (2012) utilizar memes en la comunicación, ha impactado en las maneras en que interactuamos y socializamos con las personas –con el uso de menos palabras y más imágenes–, lo que da lugar a ciertas transformaciones socioculturales con base en el empleo de las herramientas digitales.

Así, en los apartados previos, pude presentar algunas de las vivencias más reportadas por los jóvenes mediante el uso de memes de internet, en concordancia con el objetivo planteado que, justamente, buscaba conocer estas representaciones y manifestaciones. También puedo indicar que, en estas prácticas digitales, fue posible observar el impacto emocional que representa el proceso de transición entre el término de la carrera y la inserción laboral. Se puso de manifiesto la carga sociocultural y las expectativas que trae consigo el ser egresado de una licenciatura, y que parecen empujar a los jóvenes a una serie de vivencias en las que están poco acompañados, en las que existe gran cantidad de emociones entramadas y que necesitan ser escuchadas.

Cabe señalar que, por lo menos en la institución de procedencia de estos jóvenes universitarios, no existe algún tipo de programa de orientación o asesoría formal en la que se atiende a este proceso de transición, como parte de la formación profesional o de los procesos educativos; lo anterior, como ya he indicado, se puso de manifiesto en el uso de los memes y los discursos reportados por los estudiantes, lo que nos indica, en varias dimensiones, la relevancia de este tema y la necesidad de atenderlo.

Como se evidenció, las dificultades socioemocionales entramadas en este proceso pueden ser complicadas de sortear, por lo que necesitamos visibilizarlas y ponerlas sobre la mesa para atenderlas. Así, encontramos en los memes esa ventana de posibilidad para acercarnos justamente a las maneras en que viven esos momentos de sus recorridos de vida, y darles paso a esas voces manifestadas en imágenes y breves palabras.

ALGUNAS CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

En primer lugar, quiero apuntalar la importancia de las nuevas tecnologías digitales en la vida de los jóvenes, quienes las han empleado como medios de cauce y expresión emocional, de formas relativamente rápidas, sin gran cantidad de palabras, lo que las vuelve sencillas de

manifestar y ágiles de comprender por los pares, con quienes comparten vivencias y modos de interacción con los memes. Ello les permite generar esos lazos de empatía, conectar con los demás, y sentir alivio en esa carga emocional y de expectativas generadas respecto de este momento de sus vidas. Estas son estrategias con un gran potencial de acompañamiento y orientación pedagógica que, quienes estamos interesados en la investigación e intervención educativa, deberemos comenzar a considerar para el acercamiento a esta población.

Por otro lado, se puso de manifiesto la importancia de pensar los procesos educativos como embebidos de elementos socioemocionales que implican una manera de vivir la escuela, de ser estudiantes, pero también de pensarse a sí mismos como profesionales en formación y, por ende, de acercarse al final de la vida escolar; una transición que, como se observó en el análisis de esta investigación, está impregnada de emociones diversas, miedos, tristezas, pérdidas y más.

Es necesario continuar ahondando en la relevancia que posee para los propios jóvenes en formación, este proceso de inserción laboral que va de la mano con la conclusión de la licenciatura. Pareciera que los implicados en los procesos educativos formales nos hemos preocupado por la formación en sí misma y la vida de los estudiantes mientras están en las escuelas, como si su formación concluyera inmediatamente al tener el 100% de los créditos aprobados. Asumimos que pueden estar preparados para insertarse en el mundo laboral por las capacidades y habilidades profesionales con las que cuentan. Empero, existe también ese proceso de reestructuración identitaria que implica romper con la vida estudiantil y comenzar a asumirse como profesionales de un campo específico, lo que representa, como se pudo observar, que existen dificultades socioemocionales intrincadas en el proceso de insertarse en lo que llaman la vida adulta.

Será también parte de nuestra labor, acercarnos a estas maneras en que los jóvenes universitarios lo están viviendo, darles paso a sus voces y visibilizar estos procesos, justamente para pensar en estrategias de orientación en las que se contemple el proceso de salida del mundo escolar, y las presiones sociofamiliares y emocionales que trae consigo; pensar en maneras de manejarlas y poder acompañarlos en este proceso. ■

REFERENCIAS

- Arango, P. L. (2015). Una aproximación al fenómeno de los memes en Internet: claves para su comprensión y su posible integración pedagógica. *Comun. Midia Consumo*, 12(33), 109-131.
- Ballesteros, D. E. (2016). Circulación de memes en WhatsApp: ambivalencias de humor desde la perspectiva de género. *EMPIRIA. Revista de metodología de ciencias sociales*, 35, 21-45.
- Beers, K. (2010). Using the discourse analysis to assess social co-presence in the video conference environment. In L. Shedletsky & J. Aitken. *Cases on Online Discussion and Interaction: Experiences and Outcomes*. Information Science Reference.
- Castro, P. y González-Palta, I. (2016). Percepción de estudiantes de psicología sobre el uso de Facebook para desarrollar pensamiento crítico. *Formación Universitaria*, 9(1), 45-56.

- Chiecher, A. (2014). Un entorno virtual, dos experiencias. Tareas académicas grupales y socialización de emociones en Facebook. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79(28), 129-143.
- Corsaro, W. (2005). El acceso al mundo infantil. Estrategias de investigación para la entrada al campo y la recolección de datos en un escenario preescolar. En C. G. Pérez, D. I de L. Alarcón, B. J. J. Yoseff y V. M. A. Salguero (Comps.). *Psicología Cultural*, 1, FES Iztacala, UNAM, 235-278.
- Davison, P. (2012). The language of internet memes. In M. Mandiberg (Ed.), *The social media reader*, New York University Press, 120-136.
- Delabra, R. B. A. (2021). Experiencias de inserción laboral de egresados de la carrera de psicología de la FES Iztacala: un análisis de dos generaciones. *Tesis de maestría*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dreier, O. (2005). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. En G. Pérez (Trad.), *Psicología Cultural*, 1, FES Iztacala, UNAM, 235-278.
- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Garabito, G. (2018). Trabajo y juventudes universitarias en México. Tendencias y complejidades. En A. Corica, A. Freytes y A. Miranda (Comps.). *Entre la educación y el trabajo. La construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. CLACSO, 93-108.
- González, C. F. L. (2018). Los memes de internet como mediadores de las vivencias de estudiantes universitarios. En J. J. Dorantes (Coord.). *Háblame de TIC. El Cyberbullying y otros tipos de violencia tecnológica en Instituciones Educativas* (pp. 203-216). Editorial Brujas.
- González-Carmona, F. L. y Saucedo-Ramos, C. L. (2020). El trabajo en equipo mediado por Facebook: una iniciativa de estudiantes universitarios. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 6(1), pp. 161-182, <https://doi.org/10.22402/j.rdi-pycs.unam.6.1.2020.201.161-182>
- Guzmán, G. C. y Saucedo, R. C. (2007). Introducción. En *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp.7-19). Ediciones Pomares.
- Huerta, D. G. (2014). Las imágenes macro y los memes de internet: posibilidades de estudio desde las teorías de la comunicación. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 6. Recuperado de <http://www.suv.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/217/316>
- Mondragón-Barrios, L. (2009), Consentimiento informado: una praxis dialógica para la investigación. *Rev Invest Clin*, 61(1), 73-82.
- OECD (2019), *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*, Higher Education, OECD Publishing. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Rosero, S. E. (2015) Memes: comunicación e identidad, análisis comunicacional de los memes de Crudo Ecuador como representación de la identidad ecuatoriana. *Tesis de licenciatura*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). La entrevista en profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación* (pp. 100-132). Paidós-Studio.
- Valverde, V. K. (2015). *Cuenca dentro de las redes sociales. Los memes, ¿un reflejo de nuestra cultura?* Trabajo de titulación previo a la obtención del título de licenciada en ciencias de la Educación en Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Vélez, H. J. (2012). Los memes de internet y su papel en los medios de comunicación mexicanos. *Memorias de XXIV Encuentro Nacional AMIC. La investigación de la comunicación y su incidencia social. Análisis sobre la construcción del campo de estudio y la producción de conocimiento* (pp. 113-122), Saltillo, Coahuila.
- We are Social & Hootsuite. (2021). *Digital 2021 Global Overview Report*. Recuperado de: <https://wearesocial.com/digital-2021>



CONDICIONES, VOCES Y PERCEPCIONES DE JÓVENES DE LA UPN, DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

CONDITIONS, VOICES AND PERCEPTIONS OF YOUNG PEOPLE AT THE UPN, DURING THE COVID-19 PANDEMIC

doi: 10.21555/rpp.v33i33.2407

Diego Rodríguez Calderón de la Barca
Universidad Pedagógica Nacional, México

diegorcb.upn@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4121-6396>

Recibido: octubre 8, 2021 – Aceptado: noviembre 9, 2021

RESUMEN

El objetivo de este trabajo está orientado a conocer y describir las condiciones y desigualdades sociotecnológicas, así como algunas experiencias educativas y emocionales de las y los jóvenes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 153, Ecatepec, durante la pandemia de COVID-19. El análisis parte de una perspectiva constructivista estructuralista de Pierre Bourdieu y de una metodología mixta, a partir de una muestra no probabilística por conveniencia y entrevistas semiestructuradas. Se analizaron las implicaciones de estudiar la carrera de manera no presencial, las condiciones materiales y las percepciones de las y los estudiantes durante el confinamiento. Los resultados muestran que un amplio porcentaje de los encuestados ha pensado en abandonar sus estudios, dado que la modalidad a distancia se ha empalmado con otras actividades como las domésticas y el cuidado de familiares, así como la falta de capitales tecnológicos, de ingresos y la imperante necesidad de trabajar, asumiendo distintos roles, además del de estudiantes. Por otra parte, el texto destaca que estudiar en casa influyó en ampliar las brechas de desigualdad al no contar todos con las mismas herramientas y servicios; no obstante, detonó otros aprendizajes relacionados con el uso de plataformas educativas e incidió en construir una mayor autonomía en el aprendizaje. Por lo tanto, este trabajo expone las distintas dificultades, desigualdades, percepciones y afectaciones emocionales a las que se enfrentó esta comunidad estudiantil, pero también resalta el ejercicio de su autonomía en torno a otros aprendizajes que coadyuban a su formación profesional.

Palabras clave: universidad, desigualdad social, pandemia, educación a distancia.

ABSTRACT

The objective of this work is aimed at knowing and describing the social and technological conditions and inequalities, as well as some of the educational and emotional experiences of the young people of the Universidad Pedagógica Nacional Unidad 153, Ecatepec, during the COVID-19 pandemic. The analysis starts from a structuralist constructivist perspective of Pierre Bourdieu and a mixed methodology based on a non-probabilistic sample for convenience and semi-structured interviews. The implications of studying the degree in a non-face-to-face way, the material conditions and the perceptions of the students during confinement were analyzed. The results show that a large percentage of those surveyed have thought about abandoning their studies, given that the distance modality has been linked to other activities such as domestic activities and caring for relatives, as well as the lack of technological capital, income and the prevailing need to work, assuming different roles, in addition to that of students. On the other hand, the text highlights that studying at home had an influence on widening the inequality gaps as not everyone had the same tools and services; however, it triggered other learnings related to the use of educational platforms and contributed to building greater autonomy in learning. Therefore, this work exposes the different difficulties, inequalities, perceptions and emotional affectations that this student community faced, but also highlights the exercise of their autonomy around other learning that contributes to their professional training.

Keywords: University, Social Inequality, Pandemic, Distance Education.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo y la investigación que lo constituye, surgen por dos razones principales; la primera, debido a un interés propio por conocer más sobre la población juvenil de la Universidad Pedagógica Nacional 153 (Ecatepec), el lugar de trabajo en el que me desempeño como docente de tiempo completo; la segunda, visibilizar las condiciones y desigualdades sociotecnológicas a las que se han enfrentado las jóvenes de esta institución, especialmente durante la pandemia por el COVID-19 que inició a principios de 2020, generada por el virus SARS-Cov-2. La redacción está enfocada al género femenino, considerando que la matrícula universitaria de la UPN 153 está constituida por un 78% de mujeres. En este sentido se hace uso principalmente del artículo «las» para referirnos a la población estudiantil que se analiza en este estudio.

La UPN 153, Ecatepec, es una universidad pequeña en tamaño y número de matrícula, ubicada en uno de los municipios más poblados e inseguros del Estado de México; empero, es una de las unidades en el municipio con mayor demanda estudiantil por la oferta educativa que ofrece actualmente: Licenciatura en Pedagogía, Maestría en Educación Básica, y Maestría en Enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura).

El texto está dividido en cuatro apartados: en el primero, explico la metodología de diseño mixto que sustenta al estudio y el papel de los instrumentos de recolección de datos; en el segundo, destaco algunos aspectos centrales en torno a las desigualdades tecnológicas en México; en el tercer apartado, presento el contexto y la población de estudio, aunado al análisis sobre las condiciones, desigualdades y percepciones de las estudiantes de la UPN 153 a partir de la pandemia, y finalmente, expongo algunas consideraciones obtenidas de los resultados.

METODOLOGÍA

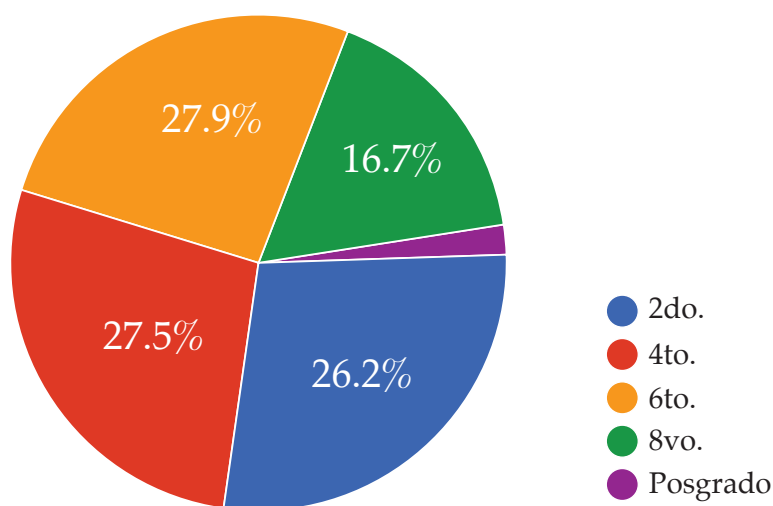
El estudio lo desarrollé con base en una metodología mixta, utilizando una muestra no probabilística por conveniencia, constituida por 305 estudiantes. El criterio de inclusión fue: ser estudiante matriculada e inscrita en alguno de los semestres de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN Unidad 153, o inscritas en algún posgrado de esta misma unidad. La encuesta la contestaron 300 estudiantes de licenciatura (de 19 a 24 años edad) y cinco de posgrado (de 25 o más años de edad), siendo un total de 305 universitarias, lo que representa un 84.5% de la población estudiantil correspondiente al ciclo escolar 2020-2021. Con base en el último corte del ciclo escolar antes mencionado, la población total universitaria está conformada por 362 estudiantes (337 de la Licenciatura en Pedagogía, 16 de la Maestría en Educación Básica, y nueve de la Especialización y Maestría en Enseñanza de las Humanidades).

Decidí utilizar metodología mixta en razón de que la población universitaria de la UPN 153 es pequeña con respecto de otras unidades de la UPN y de otras universidades, aprovechando así dos ventajas: 1) utilizar una muestra para las encuestas, conformada por la mayoría de la población estudiantil, y 2) complementar el análisis a partir de los dos instrumentos utilizados (encuestas y entrevistas) para contribuir, a partir de un análisis descriptivo, al conocimiento de la temática estudiada desde ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo), no delegando todo a cifras o porcentajes ni tampoco a fragmentos de entrevistas, desarrollando un análisis más completo y detallado del estudio. Como bien explican Hernández, Fernández-Collado y Baptista: «la naturaleza compleja de la gran mayoría de los fenómenos o problemas de investigación abordados en las distintas ciencias están constituidos por dos realidades, una objetiva y la otra subjetiva» (2006, pp. 536-537).

La encuesta del estudio estuvo constituida por 41 preguntas, enviada a los correos de las estudiantes y contestada a través del formulario de *Google*. El levantamiento de datos se complementó con 12 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de distintos semestres (segundo, cuarto, sexto y octavo) de la Licenciatura en Pedagogía, aprovechando así la simultaneidad que conlleva el diseño mixto en una investigación.

Gráfica 1

Estudiantes de la licenciatura en pedagogía y posgrado



Para los fines de este artículo, me enfocaré solo a la interpretación de aquellas que se apeguen a los objetivos del texto, presentando porcentajes y gráficos correspondientes. Cabe señalar que las dimensiones abordadas en el estudio fueron: 1) contexto y situación familiar; 2) universidad y estudios; 3) aprendizajes en el contexto de pandemia; 4) papel de los docentes; 5) accesibilidad y equipamiento, y 6) bienestar físico y emocional.

Tanto las encuestas como las entrevistas se aplicaron, de manera simultánea, de febrero a junio de 2021. Entre las preguntas centrales, abordadas en el cuestionario y entrevistas, se encuentran las siguientes: ¿La pandemia afectó tu economía familiar o individual? ¿Cuáles son las principales dificultades a las que te has enfrentado, a partir de que empezó la pandemia y se interrumpieron las clases presenciales? ¿Cómo percibes o aprecias tu aprendizaje en la modalidad no presencial? ¿Qué dispositivo utilizas más para conectarte a tus clases? ¿La pandemia influyó para que actualmente trabajes de manera remunerada? ¿Consideras que ha incrementado tu autonomía en torno a tus aprendizajes en los últimos dos semestres? ¿Has pensado en interrumpir tus estudios en los últimos dos semestres? ¿Cómo consideras tu bienestar emocional actualmente?

A partir de la aplicación de estos instrumentos, y de una metodología cuantitativa y cualitativa, construí el análisis sobre las desigualdades y las diferencias entre las estudiantes en torno de sus condiciones y situaciones de accesibilidad, equipamiento y, por ende, capitales tecnológicos, así como otros aspectos relacionados con su formación, ocupaciones e implicaciones emocionales.

DESIGUALDADES TECNOLÓGICAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN MÉXICO

La población juvenil universitaria se caracteriza por ser heterogénea en distintos aspectos, entre ellos, las diferencias que existen en cuanto a las condiciones y desigualdades económicas, carencias relacionadas con su origen familiar y, particularmente, diferencias formativas; es decir, de jóvenes que asisten a universidades de prestigio, y por ende privilegiadas, frente a quienes acuden a universidades públicas con considerables carencias materiales y de equipamiento. Sin embargo, cabe señalar que, en términos generales, pero no de manera similar, la pandemia ha afectado a un gran número de estudiantes en todos los contextos.

En casi todo el mundo, una gran cantidad de estudiantes se han visto afectados de distintas maneras. La cancelación de clases presenciales y los estudios en línea, organizados con premura y preparación insuficiente, han generado grandes dificultades y se han incrementado los procesos de exclusión y marginación [...] En México, se recrudecen los problemas financieros, en particular para las universidades públicas en situación de crisis y con necesidad de recursos adicionales para su rescate económico y viabilidad (Ordorika, 2020, pp. 3-4).

Ahora bien, ¿los sistemas educativos en México estaban preparados para afrontar una crisis de salud como la que padecemos? La respuesta es claramente «no» y mucho menos el grueso de las familias a nivel nacional. La gran mayoría de las instituciones públicas educativas no cuentan actualmente con equipamiento, infraestructura y, mucho menos, con dispositivos que pueda utilizar la población estudiantil de todos los niveles educativos, para darle continuidad a sus estudios en una modalidad en línea. Actualmente, de acuerdo con Rieble y Viteri (2020), México cuenta parcialmente con conectividad en las escuelas; plataformas digitales, tutoría virtual y de paquete de recursos digitales. Únicamente, en donde existe un mayor recurso establecido es en los repositorios de contenido digital.

Muchos son los problemas que han afectado al ámbito educativo en sus distintos niveles, que anteceden a la pandemia, pero esta los ha agudizado, sobre todo en las familias y jóvenes más vulnerables.

En México, la crisis educativa se percibe desde mucho antes de la pandemia: exclusión educativa, rezago, abandono y bajos niveles de aprovechamiento son, cuando menos, el diario acontecer dentro de las aulas de las instituciones públicas del país, mientras que, por otro lado, se encuentran la apatía docente, la fatiga laboral, el descontento general y la sobrecarga de funciones administrativas. Las medidas de aislamiento social han sacado de nuevo a la luz estos problemas, pero también han hecho visibles otros nuevos: la escasa cultura en TIC de la población escolar, las carencias en conectividad y disponibilidad de tecnología aplicable a la educación, así como la lentitud con la que las autoridades educativas han implementado las políticas y reformas educativas y, sobre todo, lo referente a la educación digital, necesaria para ciudadanía global. (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020, p. 164).

Así, la pandemia por COVID-19 ha dejado ver lo frágil que pueden ser los sistemas educativos en todos los niveles escolares a nivel global. De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2020), México es el segundo país con mayor interrupción escolar en niños y jóvenes de 6 a 17 años. El 16% de los y las estudiantes que dejen la escuela, lo hará por motivos económicos y el 9% lo hará por razones académicas. Cifras semejantes se presentan en la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED, 2020). Exclusivamente hablando de jóvenes que estudian una carrera universitaria, Roberto Rodríguez (2021), con base en la encuesta antes mencionada, explica que de los 89,940 estudiantes de educación superior que suspendieron sus estudios en el ciclo escolar 2019-2020, el 44.6 % declaró que la pandemia por COVID-19 fue la razón principal para hacerlo.

Los retos que afrontan los sistemas educativos en México son bastantes y las carencias de los mismos repercutirán a corto y mediano plazo en la población estudiantil, afectando e influyendo en su desempeño, rezago educativo y en la interrupción escolar. Aunque estas problemáticas refieran más a un conflicto multifactorial, en el último año, la pandemia ha sido un factor preponderante que las ha agravado considerablemente.

Al respecto, desde hace poco más de un año, la publicación de trabajos académicos en torno al impacto de la pandemia en el campo educativo, ha sido constante y numerosa. En su mayoría, dichas publicaciones demuestran lo compleja que ha sido la situación. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020), en su texto *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Educación media superior*, presenta distintas experiencias referentes a la educación a distancia; en este texto se exponen las condiciones y dificultades a las que se han enfrentado los estudiantes de nivel básico y medio superior, relativas a la forma en la que toman sus clases y los inconvenientes, retos y las dificultades que afrontan los docentes cuando las imparten; como por ejemplo, la atención a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad o la dificultad que implica el seguimiento y retroalimentación de muchos de ellos. En síntesis, el texto muestra la necesidad de atender enfáticamente ciertas deficiencias dentro del sistema educativo, agudizadas por la pandemia. Especialmente, en el nivel medio superior, destaca la atención a la cobertura, el seguimiento a estudiantes, el refuerzo a los aprendizajes y el rezago educativo, entre otras actividades orientadas a prevenir el abandono escolar.

El cambio radical vivido en el escenario educativo ante tales circunstancias, ha hecho visibles distintas necesidades, muchas de ellas novedosas; otras han mostrado una estrecha asociación con las carencias propias del sistema educativo, de sus actores principales y de los planteles; algunas tienen que ver con la disponibilidad de recursos, las condiciones de la infraestructura física, los equipamientos tecnológicos básicos y materiales educativos, además de las capacidades cognitivas y emocionales de los actores (MEJOREDU, 2020, p. 7).

Es importante mencionar que la educación a distancia no es exactamente una modalidad nueva. Algunos antecedentes de esta tienen que ver con distintas políticas emitidas desde mediados de siglo XIX y que poco a poco se han ido ampliando, modificando y cambiando de acuerdo con las condiciones sociales y contextuales. Algunos ejemplos de instituciones que comenzaron trabajando bajo esta modalidad son:

Escuela de Radio de Difusión Primaria para Adultos, en 1941; el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en 1947; el Centro de Educación Básica de Adultos y Telesecundaria, en 1968; el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación, en 1971; el Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México, en 1972; la aplicación de un modelo de Preparatoria Abierta, en 1973; el Sistema Abierto de Enseñanza del Instituto Politécnico Nacional, en 1974 (Navarrete y Manzanilla, 2017, pp. 78-79).

Posteriormente, como afirman Navarrete, Manzanilla y Ocaña (2020), a finales del siglo XX y principalmente durante el siglo XXI, se han instaurado departamentos enfocados a la Educación a Distancia; uno de los más representativos es el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), de la UNAM.

Si bien es cierto, la identidad y la condición de joven universitario se relaciona con el espacio, el contexto y la experiencia presencial, en la actualidad observamos que la identidad de los y las jóvenes también se logra a partir de su adscripción institucional, conectándose a sus clases en línea y sintiéndose parte de una institución universitaria, sin necesidad de estarlo de manera física en ella.

Dentro de las diversas maneras de vivir la condición estudiantil, la presencia física en el espacio educativo ya no es una condición necesaria para ser o sentirse estudiante, prueba de ello son los sistemas abiertos y a distancia, que implican un tipo de vínculo más flexible con la institución, pero sobre todo con el conocimiento y el sentido que se le atribuye (Guzmán, 2013, p. 13).

Sobre el impacto de la pandemia en la educación superior, Miguel (2020) en su publicación *La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo*, ofrece un análisis sobre el sentir de los estudiantes, docentes y algunos administrativos de tres universidades del Valle de Oaxaca, ante el cambio de trabajo de una modalidad presencial a una a distancia. Dos de las universidades que se analizaron fueron privadas, una con infraestructura y reconocimiento alto, y otra con menor infraestructura y menor reconocimiento; la tercera universidad estudiada fue pública, con amplia infraestructura y reconocimiento social. Lo interesante es que, sin importar el tipo de universidad, la gran mayoría de los estudiantes mencionaron estar inconformes, estresados y con obstáculos recurrentes, como la mala comunicación y la falta de acceso a internet, que obstaculizaban su aprendizaje.

Como afirma Miguel (2020), más que un cambio de modalidad, fue un «ajuste emergente» en donde las tecnologías de la información y la comunicación continúan teniendo un papel central en la formación de los estudiantes. Sin embargo, como explica el autor en su texto:

Se observa una disparidad entre los avances tecnológicos y las competencias para aprenderlas y enseñarlas, es decir, las competencias para la sociedad del conocimiento, puesto que, tanto estudiantes como docentes, manifiestan requerir apoyo y ver como obstáculo la nueva modalidad emergente de tomar clases de manera virtual. Esto quiere decir que la edad o generación no es un determinante para saber más o menos sobre las tecnologías; esta realidad muestra lo que los eruditos de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) han subrayado, que la educación actual está en crisis debido a que existe un desajuste entre los avances tecnológicos, los currícula, las metodologías y las necesidades de los estudiantes (Miguel, 2020, p. 37).

Por otra parte, Antezana, Czarny y Salinas (2021) presentan, a partir de metodología cualitativa, las condiciones y valoraciones (sentidos y significados) del ser universitario, especialmente de estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN Ajusco. En este estudio se profundiza en cómo la pandemia afectó a los estudiantes en los aspectos socioeconómicos y tecnológicos. Un dato interesante es que, al empezar a estudiar fuera de la universidad, los estudiantes se vieron afectados por necesitar de los recursos que su universidad les ofrece y que, entre los más valorados por los jóvenes de la LEI, están: el comedor, los equipos de cómputo, la red inalámbrica y la biblioteca; recursos imprescindibles para su formación. Por lo mismo, cuando inició la modalidad de trabajo a distancia, para muchos, la situación resultó ser más complicada de lo esperado, influyendo y determinando en que regresarán a su comunidad de origen (Chiapas, Oaxaca, Puebla, entre otros estados). En palabras de las autoras: «algunos estudiantes, los menos, abandonaron sus estudios o reprobaron materias. Esto demostró cómo afectan a la continuidad de los estudios las brechas económicas y tecnológicas» (Antezana, Czarny y Salinas, 2021, p. 78).

Hasta aquí, lo presentado da cuenta de algunos de los textos que reflexionan y analizan los principales retos y las dificultades a los que nos enfrentamos en México durante la pandemia. Y, aunque buen número de personas en México y en el mundo ya están vacunadas, los contagios continúan (incluyendo algunos por las nuevas variantes del virus), por lo que resulta trascendente trabajar con y desde las distintas instituciones de gobierno, y con las instituciones educativas en todos los niveles escolares, e involucrar a todos los actores sociales posibles para afrontar, de la mejor manera, la contingencia en la que vivimos actualmente.

UN ACERCAMIENTO A LAS CONDICIONES, VOCES Y PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE LA UPN 153, DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-1

En este apartado presento el análisis realizado a la comunidad universitaria estudiada. En primera instancia, se puede constatar que, con base en la información y datos obtenidos en los cuestionarios y entrevistas, la gran mayoría de las estudiantes de la UPN 153, de acuerdo con Bourdieu y Passeron (2003), son pioneras y forman estudiantes de primera generación que ingresan a la universidad; es decir, no cuentan con una tradición escolar familiar en estudios superiores; únicamente el 13.1% de las y los estudiantes encuestados tiene padre con educación superior y 8.9% de las jóvenes tiene madre universitaria. La gran mayoría de padres y madres estudiaron la secundaria con el 38.4% y 39.4% respectivamente, seguido por el bachillerato (20.3% padres y 15.4% madres), la primaria (entre el 14.4% padres y 15.4% madres) y el estudio de una carrera técnica (entre 7.5% padres y 13.5% madres). Por lo tanto, si bien el estudio se enfocó en una misma *comunidad universitaria*, las estudiantes, su familia de origen, sus recursos y condiciones en su hogar, son distintas.

Aunque todos los sujetos que ingresan a una institución pasan a formar parte de eso que se llama comunidad universitaria y cuentan con un número de matrícula que los identifica como estudiantes, es imprescindible conocer quiénes son, en qué se parecen y en qué son disímiles (De Garay, Miller, y Montoya, 2016, p. 98).

En relación con lo anterior, distintos autores (Bourdieu y Passeron, 2003; Silva, 2013; Blanco, Solís, Robles, 2014), demuestran que el nivel escolar de un familiar y los capitales de la familia de origen influyen, e incluso llegan a determinar, la trayectoria y el desempeño escolar de las estudiantes. Esto representa una primera desigualdad educativa intra e interuniversitaria, pues el origen familiar tiene un impacto considerable en la trayectoria de las estudiantes y más aún, cuando los capitales tecnológicos y recursos económicos están teniendo

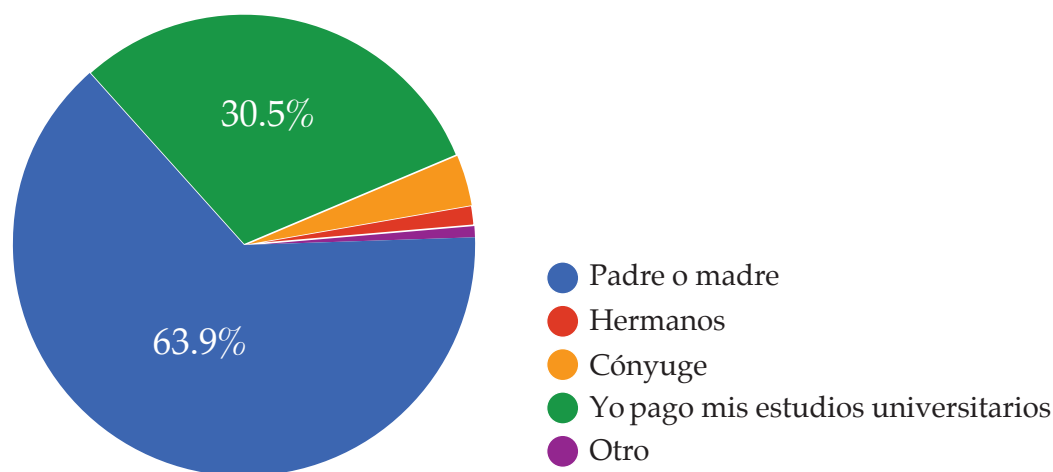
un papel trascendental en la continuidad y formación escolar y profesional, de los niños y jóvenes; aún más, cuando para algunos, el apoyo y uso de recursos depende solo de los que ofrece la universidad (equipos de cómputo, internet, un espacio para estudiar, etcétera).

Es cierto que los campos en los que se desenvuelven los estudiantes y su disposición de los capitales (tecnológicos, como el internet y la accesibilidad), influyen en su desempeño estudiantil y profesional; sin embargo, también es cierto que, de acuerdo con la propuesta de Giddens (1995), en torno de su teoría de la estructuración, la acción y capacidad de agencia, los agenciamientos juveniles a través las decisiones y la forma en que afrontan sus situaciones desde su condición de estudiantes, cobran relevancia en su desenvolvimiento universitario, profesional y laboral, así como la manera de hacer frente a los efectos de la pandemia.

Las diferencias entre estudiantes pueden ser abismales, y más entre aquellos que tienen mayores carencias en términos materiales y de servicios. Esto representa una desigualdad más, entre quienes cuentan con el apoyo familiar para solventar sus gastos universitarios y quienes lo tienen que hacer por su propia cuenta. Con base en lo anterior –64% de la población encuestada–, los padres les pagan sus estudios; no obstante, un porcentaje considerable (30.5% de las jóvenes) se hacen cargo por sí mismas de los gastos que implican sus estudios universitarios.

Gráfica 2

Estudiantes con respecto a la persona que paga sus estudios



Por lo tanto, el papel de las becas puede ser tan significativo a tal grado que constituye un apoyo determinante para que las y los estudiantes interrumpan o no sus estudios. Los casos de estudiantes que cuentan con una beca en la UPN 153, con base en la muestra de este estudio, es solo del 14%; un porcentaje menor al de años anteriores. Un problema ocasionado directamente, y en gran medida, por el fuerte recorte federal a partir del gobierno en turno.

Los resultados del estudio también constatan que la pandemia y sus consecuencias (contagios y en el peor de los casos, pérdidas familiares) trastocó directamente las interacciones, emociones y expresiones afectivas de los estudiantes hacia sus familiares y amistades, generando un extrañamiento importante a ciertas prácticas y afectividades entre los miembros de

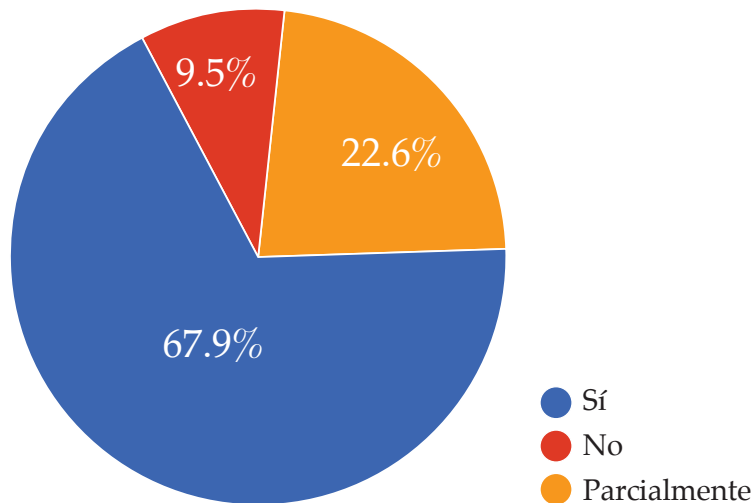
sus familias, así como entre sus compañeros. Al respecto, existen diversos estudios que analizan puntualmente este tema (González, 2020; Miguel, 2020; Navia, Czarny y Salinas, 2021).

Por otro lado, la pandemia modificó directamente las rutinas de las y los jóvenes, por lo que empezaron a asumir nuevas responsabilidades; el 87.5% de las jóvenes tuvieron que dedicar tiempo considerable a las labores domésticas y al cuidado de familiares como abuelos, padres, sobrinos o hermanos. No obstante, las nuevas responsabilidades no se acotaron únicamente al contexto familiar o al hogar, sino que trascendieron al mercado laboral, generando una reorganización tanto dentro como fuera de casa. Algunos de los estudiantes encuestados salieron junto con sus familias a otros estados para residir de manera temporal e indefinida, aprovechando el trabajo y el estudio a distancia. En este aspecto, es visible la diferencia de género en torno a dichas actividades, las mujeres son quienes más trabajan dentro de casa, sumado a actividades universitarias. Cabe resaltar que la gran mayoría las personas entrevistadas y de quienes contestaron la encuesta, fueron mujeres, lo que inclina los resultados hacia el género femenino.

Casi el 70% de las estudiantes afirmó que la pandemia afectó su economía familiar o individual, por lo que un porcentaje considerable de las jóvenes debieron empezar a trabajar temporal o indefinidamente, para contribuir a los ingresos familiares o para contar con ingresos propios.

Gráfica 3

Estudiantes quienes consideran que la pandemia afectó su economía familiar y/o individual



En relación con lo anterior, el riesgo de que las jóvenes universitarias de esta universidad interrumpieran sus estudios está latente por el impacto de la pandemia. Para la gran mayoría de las familias no ha sido fácil sobrellevar su situación económica; un porcentaje bajo de estudiantes cuenta con beca, mientras que otros empezaron a trabajar a partir de la pandemia; existe una clara correlación de sus respuestas, cuando se les preguntó si actualmente trabajan de manera remunerada; el 35.7% contestó que sí, mientras que el 33.4% respondió que la pandemia influyó para que empezaran a trabajar. Como lo expresan a continuación:

- Sí ha habido un cambio, totalmente. Mi papá se dedica a la publicidad, entonces al no haber eventos por la pandemia, él no tiene trabajo. Tuvimos que cambiar radicalmente la rutina. En mayo había solvencia, pero ya en agosto de 2020, fue donde la empresa ya no aguantó y tuvieron

que cerrar. Ahorita, por ejemplo, doy clases de inglés y tengo tres niñas a las que les ayudo a hacer sus tareas porque su mamá sale a trabajar. De hecho, es mi primer trabajo (Romina, estudiante de Pedagogía).

- Anímicamente nos afectó mucho, porque hubo un tiempo que nos dio COVID a todos y tuvimos que gastar mucho, [y] estar saliendo al médico. Hubo bastantes gastos, tuvimos que conseguir un tanque de oxígeno y muchas medicinas (Verónica, estudiante de Pedagogía).

El ingreso al trabajo por parte de las estudiantes no es visto como algo negativo, por el contrario, ellas mismas consideran que pueden ganar experiencia laboral, principalmente cuando esta está relacionada con su profesión o cuando son actividades que tienen que ver con la formación y la educación (por ejemplo, auxiliar a padres o madres de familia para el cuidado y apoyo en las tareas de sus hijos o hijas). Esto, además de contribuir a su formación, es un ingreso importante para sus gastos personales universitarios o para aportar a los gastos familiares.

- Yo ahorita doy clases de manera particular, presencial y en línea, así como nosotros tomamos clases. Doy tutorías a niños, desde nivel preescolar hasta nivel preparatoria; cobro por hora. Aunque esto lo vengo haciendo desde cuarto semestre, y de alguna manera para enriquecer mi práctica docente, lo que yo gano lo invierto en mi educación. A la semana tengo diez niños, tengo dos de preescolar, seis de primaria y dos de secundaria [...]. Es asesoría general, trabajo presencialmente con niños de preescolar con todas las medidas de prevención, porque con ellos hay que practicar motricidad fina, motricidad gruesa, números, etcétera (Andriana, estudiante de Pedagogía).

Un aspecto a resaltar acerca de los cambios que produjo la pandemia actual, es que, como se expone en párrafos anteriores, varios jóvenes empezaron a trabajar para apoyar en los gastos familiares, superponiendo el empleo actual a la universidad, agravándose así la incertidumbre y las dificultades para permanecer y concluir sus estudios superiores. Por lo anterior, uno de los hallazgos más llamativos, con un sentido negativo en el estudio, es el alto riesgo que existe de interrupción escolar: el 55% de las estudiantes encuestadas confirmaron que, en los dos últimos semestres, ha pensado en interrumpir sus estudios.

Otra de las problemáticas que se suma a las mencionadas es la de los efectos del encierro, especialmente en los aspectos emocionales, físicos y psicológicos presentes en las jóvenes encuestadas y en sus familiares. Mientras que algunas padecieron malestares emocionales por cuestiones o motivos económicos, otras se vieron afectadas, no solo por cuestiones económicas, sino también por las condiciones de salud.

Los porcentajes en torno al bienestar emocional de las estudiantes no son muy alentadores, teniendo en cuenta que estos se concentraron en quienes consideran tener un bienestar emocional deteriorado (43%) o malo (17.4%), en contraste con quienes respondieron que su bienestar es bueno (32.8%) o excelente (6.5%). En relación con el bienestar físico, casi la mitad de la población (48.9%) respondió que su bienestar físico es bueno, pero 39% contestó que está deteriorado; los menores porcentajes se acotaron a excelente (5.6%) y malo (6.6%). El 83.3 % de las encuestadas contestaron que se consideran afectadas emocionalmente por el confinamiento: un factor preponderante de este malestar se debe a cuestiones de tensión relacionadas con la pérdida de algún familiar cercano.

- Ahorita estoy viviendo con la esposa de mi papá, porque mi papá acaba de fallecer y efectivamente la pandemia afectó la economía familiar (Alicia, estudiante de Pedagogía).

- A mi mamá también la despidieron, pero logró insertarse a otro trabajo. Se movieron muchas cosas. Hubo mucha ansiedad para mí y para mi mamá. Cuando ella enfermó, mi desempeño en

la universidad bajó mucho, entonces hubo repercusiones en mí, pero poco a poco nos fuimos adaptando a la situación (Adriana, estudiante de Pedagogía).

Las afectaciones emocionales y económicas generaron, a su vez, un estrés y deterioro físico mayor al común, vivido durante las actividades universitarias cotidianas, experimentadas en el estudio de manera presencial.

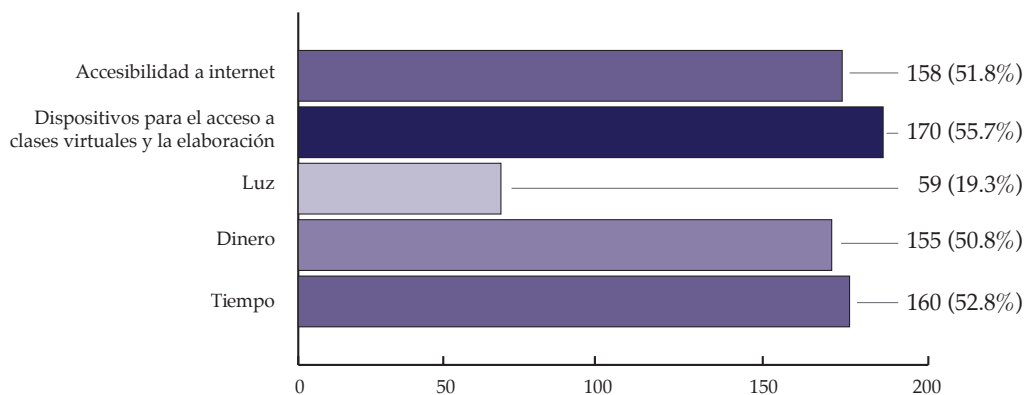
- El estrés es mucho por la cuestión económica; tenemos que «buscarle» para salir, tenemos responsabilidades para salir, tengo mi trabajo y ese sí no lo puedo dejar. Y sí, hago un poco de ejercicio, pero paso mucho tiempo sentada para mis clases y las clases que tengo que dar, a veces me duele la espalda (Mariana, estudiante de Pedagogía).
- Pues más que malestar mental, he tenido problemas de circulación, así como dolor de cuello y espalda, porque pasamos mucho tiempo sentados frente a la computadora por las clases y los trabajos (Roxana, estudiante de Pedagogía).

Es importante destacar esta otra mirada sobre los efectos emocionales y físicos de los estudiantes que ha originado la pandemia, puesto que incide en su desempeño, en su motivación e incluso en su continuidad.

Por otro lado, sabemos que las desigualdades que padecen los jóvenes son multidimensionales; sin embargo, atendiendo los intereses del presente texto, las principales desigualdades sociotecnológicas identificadas en las jóvenes universitarias de la UPN 153, se relacionan con el acceso a internet y la insuficiencia de equipos de cómputo de uso personal. Hay jóvenes que se encuentran en desventaja de capitales culturales, educativos, económicos y tecnológicos. En cuanto a las principales carencias mencionadas por las estudiantes, están las siguientes: 1) falta de dispositivos para acceso a clases virtuales y elaboración de trabajos; 2) tiempo; 3) accesibilidad a internet; 4) dinero, y 5) luz.

Gráfica 4

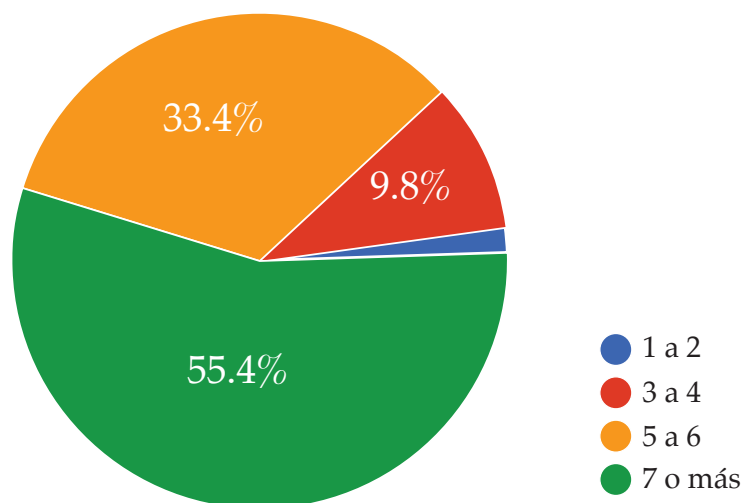
Estudiantes con respecto a las principales carencias relacionadas a recursos para sus clases virtuales



El dato que más llama la atención es que consideran que el tiempo es uno de los recursos que más está en disputa, pues cuando estudiaban en modalidad presencial estaban hasta más de seis horas en la universidad, mientras que ahora requieren pasar hasta más de 10 horas, dedicándolas al trabajo universitario.

Gráfica 5

Estudiantes y número de horas que pasan frente a algún dispositivo para tomar clase y hacer tus tareas escolares



Uno de los datos quizá no sorprendentes, pero que sí abonan a entender por qué muchos jóvenes tienden a conectarse frecuente y preferentemente con su celular, es porque no tienen un equipo de cómputo propio, y si lo tienen, se ven en la necesidad de compartirlo, especialmente con sus hermanos u otros familiares. Los resultados muestran que un porcentaje importante, el 54.4% de los estudiantes, comparte su equipo o *laptop* con familiares (principalmente con sus hermanos). El 26.9% cuenta con equipo propio y es de uso personal (no tienen que prestarlo), y el 18.7% no tiene equipo propio por lo que necesitan pedirlo prestado, lo cual contribuye a que aumente el estrés por la entrega de las actividades escolares y merme su desempeño por no tener una herramienta propia de trabajo.

La gran mayoría de estudiantes se conecta a sus clases con un equipo de cómputo (39.6%) o teléfono celular (59.4%); la generalidad de las veces son equipos básicos para ver y escuchar las clases, pero no para trabajar desde ellos, por la poca comodidad visual que ello conlleva a la hora de hacer tareas o trabajos. La practicidad del celular radica en que es el dispositivo con el que pueden conectarse con datos o wifi desde distintos lugares para, al menos, escuchar la clase sin ver ni ser vistos por sus docentes.

Dentro de la población universitaria estudiada, hay jóvenes más favorecidas que cuentan con los capitales necesarios o suficientes (equipamiento, servicio de internet, etcétera), y que durante las entrevistas expresaron ideas que demuestran lo cómodo y práctico que puede ser continuar en esta modalidad.

- La verdad yo estoy muy cómoda trabajando así, me da tiempo de hacer muchas más cosas y como tal no he tenido carencias, tengo mi *laptop* desde la secundaria y mi celular, entonces es cuestión de cuidarlo, ahora sí que antes de esto de la pandemia, ellos [su papá y mamá] ya habían comprado esas cosas para nosotras y esa *laptop* la uso de manera individual [...]. En cuanto al servicio de internet, como mi tía es mi vecina, ella nos proporciona su clave para conectarnos (Romina, estudiante de Pedagogía).

Varias estudiantes expresaron ideas semejantes, relacionadas con las distintas actividades y experiencias que han debido integrar a su día a día, y que no se acotan únicamente a actividades universitarias. Estas ideas ayudan a tener un mejor panorama sobre lo que muchas de ellas vivieron durante el confinamiento y en las que expresan su preocupación por su situación educativa.

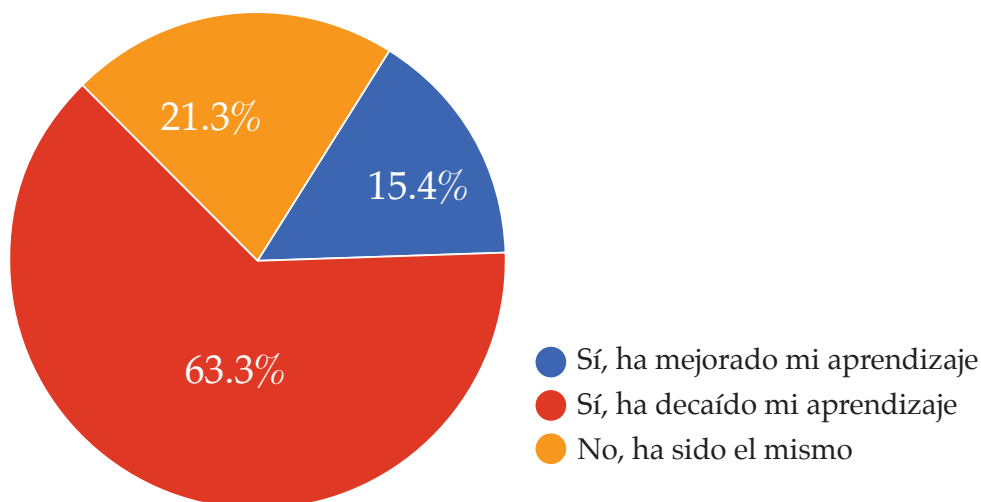
- Las horas frente a la computadora son muchas y están afectando mi vista tremendamente (Salma, estudiante de Pedagogía).
- Piensan que todos vivimos en condiciones dignas de estudio (Mariana, estudiante de Pedagogía).
- Deberían tomar en cuenta las necesidades de los alumnos y el tiempo que pasamos frente a la computadora, que son muchas (Susana, estudiante de Pedagogía).

Por lo tanto, existen aspectos y situaciones que se conjugan y afectan más la condición de estudiantes, la falta de recursos, capitales tecnológicos y el tiempo que destinan a ocupaciones ajenas a las escolares, acumulando así desventajas en su desenvolvimiento estudiantil. De acuerdo con Ramírez (2013, p. 260), «se ha observado que los estudiantes de sectores desfavorecidos conciben expectativas que tienden a ser débiles, tímidas, incluso más que sus “posibilidades objetivas”, de llevarlas a la práctica».

En cuanto al aprendizaje, hay datos y respuestas que contrastan sobre la manera de percibir su aprendizaje, el cual tiene mucho que ver con sus condiciones y capitales objetivados (dispositivos, internet, contar con algún espacio propio para estudiar, un cuarto con escritorio, etcétera), y el tiempo que cada uno dedica y disponga para estudiar. Como se observa en las siguientes gráficas, un porcentaje considerable de la población encuestada respondió que su aprendizaje ha decaído, lo que deja entrever que las clases en línea no han sido la mejor opción, pero que funcionan como una actividad paliativa para que no abandonen sus estudios.

Gráfica 6

Estudiantes y su percepción sobre su aprendizaje a partir de clases en línea



En torno a la apreciación de su aprendizaje en los dos últimos semestres, poco más de la mitad de las respuestas se concentraron entre un aprendizaje elemental (39%) y deficiente (14.8%). Mientras que el 43.3% comentó que su aprendizaje había sido bueno y 2.9% excelente. Sin embargo, también existen testimonios que consideran que los aprendizajes han sido favorables.

¿Y cuál es tu apreciación del aprendizaje en esta modalidad?

- Pues yo creo que estoy aprendiendo bien, incluso creo que interactuamos más en nuestras clases por lo mismo que los profes piden nuestra opinión, cosa que no pasa en presencial, y ahorita sí nos da el tiempo para que hagamos el debate. Y así siento que aprendo más (Pamela, estudiante de Pedagogía)

- Creo que el aprendizaje es el mismo, depende del desempeño del alumno, si tú eras un alumno desatendido en clases presenciales, que no te importaba entrar o poner atención, pues obviamente harás lo mismo en clases a distancia. Pero si eres un alumno a quien realmente le importa aprender, poner atención, obviamente vas a estar pendiente de los maestros, de las tareas. Entonces creo que sí influyen los factores externos, pero realmente si un alumno se empeña, lo va a lograr (Alicia, estudiante de Pedagogía).

Dichas respuestas expresan también las diferencias entre unos y otros estudiantes de acuerdo con las ventajas y desventajas de cursar la universidad de manera no presencial.

- Bueno, yo no tengo ningún problema en esta modalidad, pero sí he escuchado que algunos de mis compañeros se quejan e incluso ya quieren regresar. Pero yo digo: si te organizas y te enfocas en lo que estás haciendo, no tienes ningún problema en aprender, pero sí se distraen muy fácil porque hay factores de distracción, sean las clases presenciales o no (Romina, estudiante de Pedagogía).

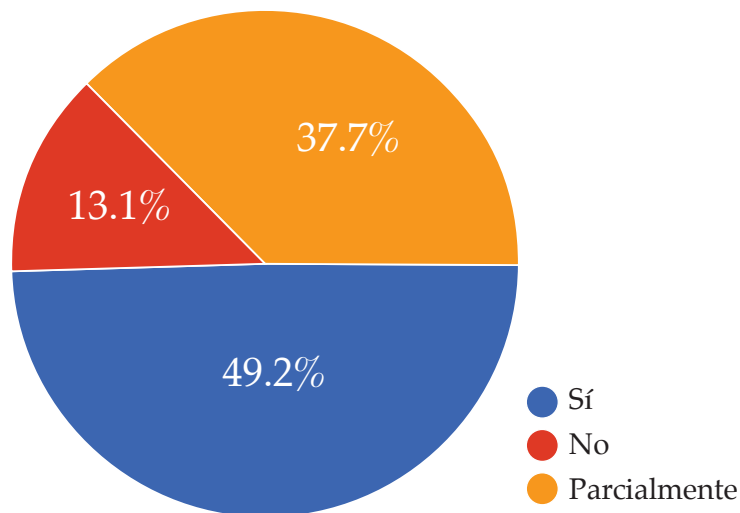
Hay elementos a resaltar acerca del modo no presencial, como lo expone el informe sobre *Los jóvenes y la COVID-19. Efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental* (OIT, 2020), el impacto de la pandemia en las y los jóvenes ha sido sistemático, independientemente de que estudien, trabajen o estudien y trabajen. La trascendencia del cierre de escuelas y universidades, representa un impacto profundo en lo que es ser estudiante universitario; la socialización que se construye en el interior del aula y la propia universidad ha cambiado, por ende, la relación entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, así como entre estudiantes y otros actores educativos.

No obstante, la universidad continúa siendo uno de los campos e instituciones trascendentes para la socialización y formación de los jóvenes, así como para la adquisición de habilidades y conocimientos orientados a su campo profesional y laboral.

Un aspecto a resaltar en relación con lo anterior es que, si bien el aprendizaje de las estudiantes se vio trastocado por las clases en línea, también sobresale que un grueso del porcentaje respondió que su autonomía en el aprendizaje incrementó, o incrementó parcialmente, en los dos últimos semestres.

Gráfica 7

Estudiantes y el incremento de su autonomía en su aprendizaje en los dos últimos semestres



De este modo, su formación (necesaria) para su inserción al mercado laboral, ha adquirido nuevos parámetros, matices, conocimientos extracurriculares y por supuesto han desarrollado otras habilidades digitales, aprendiendo el uso de plataformas educativas como Classroom (de Google), Schoology, Moodle, entre otras. No obstante, cuando las condiciones en el hogar no son semejantes entre las estudiantes de un mismo contexto universitario, es cuando comienzan a generarse o reforzarse desventajas que pueden marcar una diferencia considerable en su aprendizaje, desempeño académico, evaluación por parte de los profesores y posible interrupción.

Los hallazgos de este estudio también apuntan a que las jóvenes encuestadas adquirieron nuevos y recientes aprendizajes, que quizá no tengan que ver del todo con el currículo institucional, pero que podrán utilizar como capitales educativos, además de desarrollar habilidades y aprendizajes relacionados con las medidas sanitarias, formas distintas de estudiar y socializar a distancia, emprender proyectos (comenzar un negocio o actividad remunerada, por ejemplo), modificar relaciones interpersonales, hábitos de cuidado de la salud, valorar lo que tienen, etcétera.

CONCLUSIONES

En el estudio se constata que, efectivamente, la pandemia influyó considerablemente para que los aprendizajes y la formación de las universitarias no fueran los mejores. Esto por varias razones: en primer lugar, los profesores, estudiantes y mucho menos las familias, no estábamos preparados para asumir un confinamiento de esta dimensión en el que, para muchos, se modificaron las ocupaciones profesionales y laborales; en segundo, es imprescindible reconocer la diversidad de condiciones familiares y del hogar que afrontaron las estudiantes y que pueden incidir en su desempeño escolar, incluso llegando a ser las responsables de interrumpir sus estudios; en tercero, es de suma importancia fortalecer las habilidades digitales o para la educación a distancia, tanto en estudiantes como profesores, pues estos constituyen

capitales educativos en el campo escolar; en cuarto lugar, es fundamental identificar las fallas e insuficiencias en torno a los aprendizajes de los estudiantes, así como resaltar los recientes aprendizajes extracurriculares y significativos que se generaron a partir de la pandemia en el ámbito educativo.

Al respecto, la *International Association of Universities* (IAU, Marinoni, Van't Land y Jensen, 2020) menciona en su encuesta que la pandemia también representa una «oportunidad importante para proponer posibilidades de aprendizajes más flexibles, explorar aprendizajes híbridos o mezclados, y combinar aprendizajes sincrónicos y asincrónicos» (p. 11).

Si bien es cierto que la pandemia afectó en distintos ámbitos como el escolar, económico y emocional, también trajo consigo adecuaciones en la manera en que se desenvolvían en sus actividades cotidianas, sean jóvenes privilegiadas o no, pues todas modificaron su condición de universitarias y, en algunas, incluso favoreció para que construyeran una autonomía en torno al conocimiento y aprendizaje de plataformas digitales educativas, y para realizar otras actividades. Así, mientras algunas jóvenes han redoblado esfuerzos junto con sus padres, madres o familiares para continuar en la universidad, otras no lo han logrado o están en riesgo de interrumpir sus estudios, debido a que están asumiendo otras ocupaciones de manera paralela a sus estudios, como: trabajar, hacer labores domésticas u orientadas al apoyo y cuidado de familiares cercanos (hermanos, sobrinos, etcétera); en sí, responsabilidades que antes de la pandemia no tenían. Lo anterior dificulta su situación estudiantil y más cuando no cuentan con los recursos y las condiciones necesarias.

Como se mencionó, un 55% de las estudiantes declaró haber pensado interrumpir sus estudios en el último año; es un porcentaje significativo pues, aunque entre las estudiantes encuestadas y entrevistadas no se identificaron casos concretos de jóvenes que estén decididas a interrumpir sus estudios, este es un problema vigente que debe ser considerado por el consejo universitario y las autoridades correspondientes, para tomar acciones y decisiones urgentes enfocadas a la prevención de la interrupción.

Entre algunas de las acciones preventivas para evitar la interrupción, pueden contemplarse conversatorios acerca de la importancia de concluir sus estudios; conocer las necesidades y solicitudes de los estudiantes, e implementar estrategias desde la institución, para incentivar la permanencia e identidad universitaria de las jóvenes. Flexibilizar el currículo o la malla curricular también de acuerdo con el plan de estudios, involucrando más aspectos y aprendizajes situados, relacionados a contextos reales y actuales que involucren el uso de plataformas digitales, temas relacionados a la pedagogía de la emociones, poner atención en la comprensión y aprendizajes adquiridos en torno de los temas expuestos durante el curso, pues de ellos dependen que egresen con una formación más sólida, así como atender la actualización de docentes en cuanto al uso de plataformas educativas.

Por último, el papel de las y los docentes es crucial para crear las estrategias necesarias lo más equitativas posibles durante la pandemia, enfocadas a una mejor comunicación y aprendizaje (guiando y fomentando la autonomía del aprendizaje). Aunque poco podemos incidir en el desempeño estudiantil, cuando los factores sociales, el contexto de origen del estudiante y su disposición no lo permiten. ■

REFERENCIAS

- Blanco, E., Solís P. y Robles H. (2014) *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México*. COLMEX- INEE.

- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- De Garay, A., Miller, D. y Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Revista Sociológica*, 31(88), 95-140. <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305045555004.pdf>
- Giddens, A (1995). Introducción, Elementos de la teoría de la estructuración, Estructura, sistema, reproducción social, Teoría de la estructuración, investigación empírica y crítica social, en Giddens, *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*, pp. 15-33.
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *ESPACIO 1+D, Innovación más desarrollo*, 9(25). <http://www.dgei.unam.mx/hwp/wpcontent/uploads/2021/05/07e13951aa7762ed8a2f8b3885927f23.pdf>
- Guzmán, C. (2013). Introducción, en *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades* (pp. 7 -23). ANUIES
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (1997). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- INEGI (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID)*. Base de datos. SNIEG, Información de Interés Nacional. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/>
- INEGI (2020, 10 de agosto). Comunicado de prensa núm. 393/20. *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019_Nal.pdf
- INEGI (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación ECOVID-ED*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid-ed-2020-presentacion-resultados.pdf>
- Marinoni, G., Van't Land, H. & Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World IAU Global Survey Report*. Retrieved from https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- MEJOREDU (2020). Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Educación media superior. *Cuadernos de investigación educativa. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. México. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/experiencias-de-las-comunidades-educativas-durante-la-contingencia-sanitaria-por-covid-19-eb>
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (ESPECIAL), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. y Ocaña, L. (2020) Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (ESPECIAL), 143-172. <https://www.redalyc.org/journal/270/27063237025/html/>

- Navia, A., Czarny, G. y Salinas, S. (2021). Estudiar fuera de la universidad en pandemia: estudiantes indígenas en México. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 69-87. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100004&lng=es&tlng=es
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Organización Internacional del Trabajo (2020). *Los jóvenes y la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental. Informe de la Encuesta 2020*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf
- Ramírez, R. (2013) *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. ANUIES. 2da. edición.
- Rieble, S. y Viteri, A. (2020). COVID-19. *¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? CIMA América Latina y el Caribe*. Nota 20. Banco Interamericano para el Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea.pdf>
- Silva, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En Carlota Guzmán Gómez (Coord.). *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. ANUIES.



REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LITERATURA: EVOLUCIÓN DEL ESPACIO ÁULICO EDUCATIVO EN EL CONTEXTO COVID-19

SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW: EVOLUTION OF EDUCATIONAL CLASSROOM SPACE IN THE CONTEXT OF COVID-19

doi: 10.21555/rpp.v33i33.2414

Uriel Luévano Hernández

Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía,
Campus Aguascalientes, México

0217681@up.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9604-5857>

Leticia Nayeli Ramírez Ramírez

Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía,
Campus Aguascalientes, México

nramirez@up.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8113-2368>

Recibido: octubre 15, 2021 – Aceptado: noviembre 7, 2021

RESUMEN

La concepción, el diseño y la construcción del espacio áulico en la educación han experimentado transformaciones a lo largo de la historia; se ha transitado de un espacio tradicional en el que se privilegiaba la funcionalidad, el asoleamiento, la ventilación y la escala, a otro diseño –bajo el contexto COVID-19– en el que se prioriza la flexibilidad, el recálculo de aforos, circulaciones de aire y espacios abiertos. El objetivo de esta investigación es realizar una revisión sistemática de literatura que contemple las investigaciones empíricas sobre la configuración del espacio áulico en la educación, durante el período de 2015 a 2021.

Como criterios de inclusión se tuvieron en cuenta los siguientes: artículos que abordan el tema del espacio áulico de aprendizaje; publicaciones entre 2015-2021, y las realizadas en el contexto de Iberoamérica. Se utilizaron las bases de datos de acceso abierto SCIELO, REDALYC y motores de búsqueda como INVENTIO. En total se recopiló una base de datos de 111 artículos de los cuales se filtraron, sustentados en los criterios de inclusión, 18 artículos

seleccionados. Los resultados se analizaron con base en la estrategia de análisis de contenido. Se identificaron ocho de las investigaciones de España, tres de México, tres de Colombia, una de Perú, una Ecuador, una de Venezuela y una de Panamá. Se concluye la necesidad de crear espacios áulicos que cumplan con los criterios de aforo limitado y ventilación, para el contexto COVID-19, sin descuidar el empleo de estrategias que promuevan el aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: aula, educación, aprendizaje, pandemia, tecnología de la información.

ABSTRACT

The conception, design, and construction of classroom space in education has undergone transformations throughout history; it has moved from a traditional space in which functionality, sunlight, ventilation, and scale were privileged, to another design under the COVID-19 context in which priority is given to flexibility, recalculation of capacity, air circulation and open spaces. The objective of this research is to conduct a systematic literature review that contemplates empirical research on classroom space configuration in education during the period from 2015 to 2021. The following were considered as inclusion criteria: articles addressing the topic of the classroom space for learning; publications between 2015-2021 and conducted in the context of Ibero-America. The open access databases SCIELO, REDALYC and search engines such as INVENTIO were used. In total, a database of 111 articles was compiled, from which 18 selected articles were filtered based on the inclusion criteria. The results were analyzed based on the content analysis strategy. Eight of the research were identified from Spain, 3 from Mexico, 3 from Colombia, 1 from Peru, 1 from Ecuador, 1 from Venezuela and 1 from Panama. It is concluded that there is a need to create classroom spaces that meet the criteria of limited capacity and ventilation for the COVID-19 context without neglecting the use of strategies that promote collaborative learning.

Keywords: Classroom, Education, Learning, Pandemics, Information Technology.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la pandemia por COVID-19, se modificaron las prácticas de enseñanza-aprendizaje y el espacio áulico en el que tenían lugar. Según cifras proporcionadas por INEGI (2021), en la encuesta para la medición del impacto del COVID-19 en la educación para el ciclo escolar, se inscribieron 32.9 millones de personas entre los 3 y 29 años, y 2.3 millones de personas no están inscritos en el ciclo escolar vigente, por motivos asociados al COVID-19. Dichas cifras reflejan una arista de la desigualdad educativa que se experimenta en México; en promedio, el 85% de los encuestados está llevando el proceso de enseñanza a distancia, a diferencia de las regiones más pobres, donde solo el 64% realiza este proceso.

En este tenor, son diversas las fuentes que señalan los factores que incrementan la desigualdad educativa en México durante la pandemia, entre ellos se encuentran: problemáticas económicas, brecha digital, factores pedagógicos, calidad de los aprendizajes, disposición de espacios áulicos, abandono escolar, entre otros.

Señala que los tres factores que contribuyen al impacto de la educación superior en México, derivado del COVID-19, son la desigualdad educativa, abandono escolar y el déficit de aprendizaje. Se invita a realizar estrategias académicas para la impartición de clases a distancia y por medios digitales (Ibero, 2021; Schmelkes, 2020).

Las políticas públicas internacionales que se han promovido para contrarrestar la desigualdad educativa, apuntalan al regreso a las aulas; dicha política incluye, como lineamientos, la modificación del espacio áulico para la disposición de aprendizajes, a saber: proveer de un espacio seguro con los protocolos de sanidad; crear una rutina y sentido de normalidad en las aulas; adaptar los espacios para ampliar la ventilación; crear espacios flexibles y fluidos que promuevan la colaboración en el aula; adaptar dispositivos de audio y video para clases en modelo híbrido, y utilizar superficies en el mobiliario de fácil limpieza (Steelcase, 2021; UNICEF, 2021).

En este tenor, el regreso a las aulas en el contexto post-COVID, trae consigo diversas reflexiones y adaptaciones en diferentes tópicos de la educación, relativas a los espacios físicos para promover el aprendizaje, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la participación de la familia, y el apoyo emocional. Respecto del espacio físico para el aprendizaje, el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) –tanto en los centros educativos como en las familias mexicanas– presenta una brecha digital, en la que, hasta 2018, solo 45% de los mexicanos tenía acceso a un ordenador y 53% tenía acceso a internet en casa (Lloyd, 2020).

Por tanto, es importante comprender cómo los centros educativos están dando respuesta al uso de los espacios áulicos, los retos a los que se enfrentan y las estrategias que despliegan para la optimización de recursos. El presente artículo de revisión de literatura, tiene como objetivo analizar las investigaciones empíricas sobre configuración del espacio áulico en la educación, durante el contexto COVID-19. A continuación se explican los referentes teóricos que guiaron la investigación.

MARCO TEÓRICO

Evolución del espacio áulico

Desde las primeras décadas del siglo XXI, la concepción del aula como espacio de aprendizaje, privilegiaba la funcionalidad, el asoleamiento, la ventilación y la escala; para atender las necesidades pedagógicas e higienistas se dio pauta para que, en la construcción de los nuevos edificios académicos, se aplicaran los principios funcionalista y racionalista.

El aula es concebida como una planta rectangular en proporciones que van de 2:1 y donde la disposición del acomodo de los alumnos surge de forma rígida, paralela al docente, con poca flexibilidad, prevaleciendo la jerarquía del educador sobre el alumno, cuidando la armonía y repetición de los elementos constructivos, y buscando la primicia de dotar espacios de aprendizaje con iluminación y ventilación naturales.

Para Méndez Escobar (2021) es importante el rediseño de las aulas tradicionales hacia nuevos diseños arquitectónicos flexibles y que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediados por las TIC existentes y los nuevos avances tecnológicos, cuidando también la iluminación, la acústica y la ventilación, además del rediseño del mobiliario y equipo con mayor movilidad y la consideración de espacios áulicos abiertos.

Se sugiere que los docentes participen en el proceso de diseño de la organización del espacio en el aula inteligente, cuando esta sea acondicionada en función de los contenidos curriculares determinados, buscando en todo momento la flexibilidad del espacio y la accesibilidad a los dispositivos y las herramientas tecnológicas, y la versatilidad de la disposición del mobiliario. Se busca que esta flexibilidad favorezca la interacción en un contexto sociocultural, favoreciendo la utilización de las nuevas tendencias pedagógicas emergentes (Mohamed Al-Lal, 2021).

Modificaciones áulicas para la enseñanza bajo el modelo híbrido

Dentro de la virtualidad del aula, destaca que los aspectos físicos ambientales, la motivación, la construcción del conocimiento y su consolidación se dan dentro del aula, por lo que aplicarlo a la virtualidad trae consigo ciertos problemas; es por esto que el docente se apoya utilizando tecnologías, pero no es suficiente para trabajar en aulas virtuales (González, Herrera, Clerque y Álvarez, 2020).

Menciona Fernández (2020) que, frente al COVID-19, es de suma importancia el rediseño de los espacios educativos, considerando el recálculo de los aforos, las circulaciones y la accesibilidad universal. Además, se recomienda el uso de los espacios abiertos como gimnasios, salones o bibliotecas para tomar clase, tomando en cuenta: la ventilación para la recirculación del aire y control térmico, la modificación de la iluminación y los protocolos de limpieza y sanitización.

Según Cabrero-Almenara y Martínez-Gimeno (2019), con la implementación de las TIC, la capacitación en el uso tecnológico en el aula y en la docencia, el enfoque pedagógico podría contribuir a mejorar la calidad y el rendimiento académico. Esta pandemia obliga a pensar en aprendizajes híbridos, donde el aula se extiende hasta el hogar del docente y del estudiante, adecuándose –de forma improvisada– los elementos técnicos y tecnológicos para recibir y enviar información vía la red, así como para establecer una interacción con el grupo de forma virtual; es aquí que nace la inquietud de analizar los componentes estudiados sobre el espacio de aprendizaje.

Derivado de la pandemia, se ha implementado un modelo educativo emergente –apoyado en el uso de las aulas híbridas– que, en esencia, es la unión o el aprovechamiento de la tecnología con la presencialidad, atendiendo a la mayor cantidad posible de estudiantes y que permite la flexibilización de la comunidad educativa dentro de la nueva normalidad (Prince, 2021).

Bajo el contexto actual –en el que se continúa con el programa de vacunación del COVID-19 a adultos, jóvenes, niños y niñas–, empieza ya el regreso paulatino al aula física, por lo cual, es importante analizar las estrategias planteadas a nivel nacional, de continuar con el aula virtual y reforzar el aprendizaje híbrido, apoyado por la mediación de las TIC y la reconversión del espacio áulico, teniendo en cuenta los nuevos lineamientos de ventilación, iluminación y flexibilidad.

MÉTODO

Atendiendo al objetivo de indagar en las investigaciones empíricas sobre la configuración del espacio áulico en la educación durante el contexto COVID-19, se desarrolló la metodología de revisión sistemática de literatura Kitchenham *et al.* (2010), como un estudio integrativo, sistemático, y de análisis cuantitativo y cualitativo, sobre las preguntas de investigación. Las revisiones sistemáticas proveen una síntesis racional de la investigación básica que supera las limitaciones de las revisiones narrativas, al aplicar estándares rigurosos a la investigación (Beltrán, 2005).

Por su parte, la metodología de revisión sistemática de literatura se clasifica, según el alcance y objetivo que se pretenda cubrir, a saber:

- a) Revisiones descriptivas: incluyen una revisión que examina el estado de literatura respecto de una pregunta de investigación, un área temática o un concepto.
- b) Revisiones de comprobación: buscan responder una pregunta o probar una hipótesis específica, a través de análisis estadísticos o la integración de análisis cuantitativo y cualitativo (Xiao y Watson, 2019).

La presente investigación se adscribe a la categoría de revisión sistemática de literatura descriptiva, específicamente a través de una revisión de alcance, la cual tiene como objetivo extraer datos relevantes de cada unidad revisada (tanto en la metodología, los hallazgos y las variables) para proporcionar una visión completa de lo realizado en el campo del conocimiento (Arksey y O'Malley, 2005).

Para llevar a cabo la revisión de literatura se siguieron los siguientes pasos sistematizados (Beltrán, 2005; Kitchenham *et al.*, 2010): 1) clarificar el enunciado de la pregunta a responder; 2) definir los criterios de inclusión y exclusión; 3) formular el plan de búsqueda de la literatura; 4) registrar los datos y la evaluación de la calidad de los estudios seleccionados y, 5) interpretar y presentar los datos.

En la primera etapa de la planificación de la investigación, se establecieron las siguientes preguntas de investigación, a saber:

(PR1). *¿Cuáles son los países que estudian la configuración de espacios áulicos?*

(PR2). *¿Qué metodologías se emplean para estudiar los espacios áulicos?*

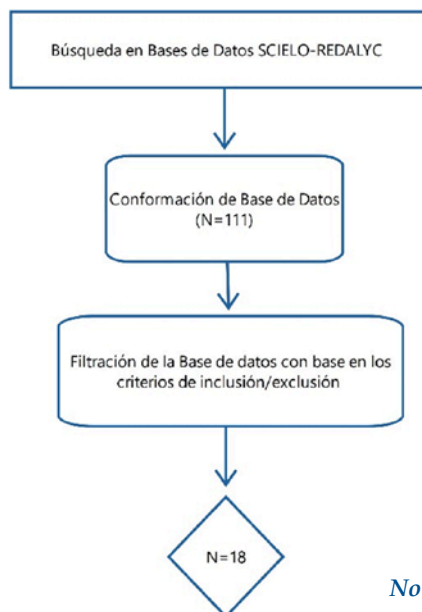
(PR3). *¿Cómo se integran las TIC en los espacios áulicos?*

(PR4). *¿Qué herramientas o recursos materiales se han utilizado, en las aulas, para el aprendizaje híbrido en el contexto del COVID-19?*

Para llevar a cabo la búsqueda de las fuentes se utilizaron las bases de datos de acceso abierto: SCIELO y REDALYC, así como el motor de búsqueda INVENTIO. Las palabras clave empleadas en la búsqueda fueron: *espacio áulico y educación*. Los tres criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes: artículos que abordan el tema del espacio áulico de aprendizaje; publicaciones entre 2015-2021, y publicaciones realizadas en el contexto de Iberoamérica. Los criterios de exclusión que se contemplaron: ensayos, artículos teóricos, capítulos de libro y libros. En total se recopiló una base de datos de 111 artículos de los cuales se filtraron, con base en los criterios de inclusión y exclusión, quedando un total de 18 artículos seleccionados:

Figura 1

Fases de implementación de la Revisión Sistemática de Literatura



Nota: Elaboración con MAXQDA2020.

RESULTADOS

Los resultados localizados en la Revisión Sistemática de Literatura se analizaron con base en las preguntas de investigación y la estrategia de análisis de contenido cualitativo (Elo, Kääriäinen, Kanste y Pölkki, 2014). En el análisis cuantitativo se localizó la siguiente distribución de frecuencias por países, atendiendo a las preguntas de investigación:

(PR1). *¿Cuáles son los países que estudian la configuración de espacios áulicos?* España (8), México (3), Colombia (3), Perú (1), Ecuador (1), Venezuela (1) y Panamá (1).

(PR2). *¿Qué metodologías se emplean para estudiar los espacios áulicos?* Con relación al enfoque metodológico se encontró que nueve de los artículos son de enfoque cualitativo, seis abordaron un enfoque mixto, y tres un enfoque cuantitativo.

(PR3). *¿Cómo se integran las TIC en los espacios áulicos?* Se encontró que nueve de los artículos se centraron en el espacio físico y las condiciones ambientales que favorecen el aprendizaje, cinco se apoyaron en las tecnologías de la información y las comunicaciones, y cuatro refirieron una interacción sociocultural de aprendizaje centrado en el alumno y el docente.

(PR4). *¿Qué herramientas o recursos materiales se han utilizado en las aulas para el aprendizaje híbrido, en el contexto del COVID-19?* Herramientas y recursos para crear video conferencias como Zoom, Classroom, Teams. Para trabajar actividades individuales y colaborativas como el Moodle. Fomentar el aprendizaje colaborativo Office 360 y otras para presentaciones como el Genially y Prezi. De recursos materiales y equipos, tenemos: computadora, proyector, pantalla, pintarrón, equipo de sonido y pantallas interactivas.

En la Tabla 1 se presenta una síntesis de las dimensiones analizadas en los artículos de la Revisión Sistemática de Literatura.

Tabla 1

Dimensiones analizadas en la Revisión Sistemática de Literatura

No.	Autor y año	País	Palabras clave	Objetivo	Enfoque metodológico	Hallazgos
1	Casales (2021)	México	Pedagogía, aprendizaje combinado, planetario, educación inmersiva.	Analizar el impacto de los aprendizajes combinados con pantallas y espacio físico virtual.	Mixto	Un domo de inmersión se concibe como un aula educativa, donde se realizan proyecciones en pantallas —en forma de media cúpula— y donde se estimula el sentido de la vista y el mundo sensorial. En México se requiere la capacitación docente en temas especializados de esta tecnología, que busca que los espacios educativos motiven el aprendizaje de los estudiantes (Casales, 2021).

2	Chávez-Chiquimango e Ibáñez (2021)	Perú	Comunicación en salud, Perú en tus manos, coronavirus, estudiantes universitarios.	Revisar el impacto de las TIC, a través de las apps que han modificado la forma de aprender.	Cualitativo	El uso de las TIC y el acceso a internet ha generado una transformación en la forma de aprender; se habilitan espacios de interacción con la información, y se ha incrementado el uso de las apps en los teléfonos móviles. Las app ayudan a la prevención y comunicación de la pandemia del Covid-19 (Chávez-Chiquimango e Ibáñez, 2021).
3	González Castro, Manzano Durán y Torres Zamudio (2021)	Colombia	Vigilancia tecnológica, organizaciones virtuales, tecnología disruptiva y mapa tecnológico.	Explorar las tecnologías disruptivas en los ambientes de aprendizajes virtuales.	Mixto	La educación en modalidad virtual, apoyada de las nuevas tecnologías disruptivas 4.0 —aplicadas a las prácticas académicas—, permite reconstruir las actividades del aula. Uno de los principales objetivos, en un ambiente de aprendizaje virtual, es la comunicación de los participantes para la apropiación del conocimiento (González Castro, Manzano Durán y Torres Zamudio, 2021).
4	Montoya, San Juan, Saavedra (2020)	Colombia	Aulas escolares, desempeño lumínico, clima tropical, métricas dinámicas, simulación.	Analizar las estrategias de diseño de aspectos ambientales y cómo incide la iluminación natural en el espacio.	Cuantitativo	Presenta el análisis de las estrategias de diseño para alcanzar la comodidad visual en las aulas y cómo inciden las condiciones ambientales en las actividades de aprendizaje de los estudiantes. El confort visual incide en la posibilidad de desarrollar tareas visuales con el menor riesgo posible y, por lo tanto, es importante contar con niveles lumínicos óptimos sobre la superficie de trabajo (Montoya, San Juan y Saavedra, 2020).
5	Tejedor, Cervi, Tusa, Parola (2020)	España, Italia y Ecuador	Tecnología educativa, educación superior, educación pública, proceso educativo, adaptación estudiantil, educación a distancia, aprendizaje virtual.	Conocer cómo las TIC han repercutido en las instituciones educativas y mejoran el proceso de aprendizaje.	Mixto	La flexibilidad de las TIC ha repercutido en las instituciones educativas, el <i>e-learning</i> se presenta como una estrategia formativa para apoyar los procesos educativos. Existe poca capacitación docente en el uso de las TIC, como herramienta tecnológica, que apoya el empleo socioconstructivo de la tecnología educativa y el Covid-19 lo ha puesto en evidencia (Tejedor, Cervi, Tusa y Parola, 2020).

6	Fernández (2020)	España	Arquitectura, Covid-19, edificación, urbanismo	Analizar el planteamiento de la arquitectura en el rediseño del espacio en los edificios de enseñanza y su entorno para lograr una interacción social.	Cualitativo	Con el confinamiento se generaron modificaciones en los espacios de las viviendas, siendo estos más flexibles para atender las actividades de aprendizaje, descanso y recreación. El quehacer del diseño arquitectónico nos lleva a replantear los espacios de uso común, el aforo, las circulaciones, las aulas y la vivienda para lograr una interacción social (Fernández, 2020).
7	López (2020)	México	El aula invertida, ciclo de desarrollo de excelencia educativa, educación superior, fenomenológico hermenéutico	Indagar cómo se incorpora el modelo del aula invertida en el modelo educativo de educación superior.	Cualitativo	El aula invertida es un modelo educativo que puede ayudar a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de la tecnología educativa; el alumno necesita tener conocimiento de alguna tecnología educativa. Este modelo no es apropiado para alumnos receptores memorizadores y no cuenta con un instrumento de evaluación (López, 2020).
8	García Aretio (2020)	España	Educación a distancia, confinamiento, <i>e-learning</i> , <i>blended-learning</i> , aprendizaje híbrido, combinado, mixto, flexible.	Analizar qué aspectos se modificarán y cómo se adecuarán los espacios educativos, apoyados por las tecnologías digitales.	Cualitativo	Al momento de surgir la pandemia, muchas universidades ya contaban con plataformas digitales y los docentes debieron agilizar su aprendizaje con grandes limitaciones pedagógicas. En épocas posteriores al Covid, se pretende aprovechar los formatos híbridos, combinados y apoyados por la flexibilización del espacio (García Aretio, 2020).
9	González, Herrera, Clerque y Álvarez (2020)	Venezuela	Aula, ambiente de la clase, relación profesor-alumno, tecnología de la información.	Conocer el espacio del aula y los aspectos ambientales que influyen para que el aprendizaje sea significativo.	Cuantitativo	En los tres momentos de la clase: motivación, construcción de conocimiento y consolidación, se revisaron varios aspectos que impactan en el aula, como son: la iluminación, la higiene y la motivación, con los cuales puede obtenerse un aprendizaje significativo; pero aún falta capacitar al docente en el manejo de la tecnología para trabajar en aulas virtuales (González, Herrera, Clerque y Álvarez, 2020).

Tabla 2

Aula de aprendizaje

No.	Autor y año	País	Palabras clave	Objetivo	Enfoque metodológico	Hallazgos
10	Torres y González (2019)	Colombia	Espacio, educación, análisis socioeconómico, cartografía, percepción.	Analizar la relación de la arquitectura con la pedagogía, a través del espacio en las instituciones educativas.	Mixto	La relación entre la pedagogía y la arquitectura encuentra un trabajo interdisciplinar en la forma de construir espacios que cumplan con los requerimientos de muebles e inmuebles, y garanticen las condiciones educativas. La propuesta del análisis del espacio educativo se basa en la matriz de análisis del espacio territorial, observando las dimensiones espaciales y territoriales (Torres y González, 2019).
11	Domingo Calabuig (2019)	España	Arquitectura universitaria, de transición, de diseño, entornos de aprendizaje, espacios.	Presentar las adecuaciones de los espacios y las novedades tecnológicas que se presentarán, derivados de la pandemia.	Cualitativo	En la educación superior, el aprendizaje semipresencial ya es habitual. La transformación de los entornos de aprendizajes —entendidos como los factores físicos, virtuales y psicológicos—, colocan al centro, el espacio educativo y las novedades tecnológicas, resaltando el uso flexible del espacio y considerando el aula más allá de sus límites físicos (Domingo Calabuig, 2019).
12	García Guardado (2019)	México	Aprendizaje virtual, comunicación, interactividad, investigación documental.	Comprender la importancia de la socialización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la interacción social.	Cualitativo	El espacio de aprendizaje virtual, requiere lineamientos claros que permitan la interacción entre profesores y alumnos; la utilización de redes y aplicaciones tecnológicas han favorecido la comunicación. En el entorno didáctico, donde se utilizan las plataformas para el aprendizaje a distancia, se requiere de un modelo de socialización con implicaciones humanistas (García Guardado, 2019).

13	Dios, Manzanares y García (2018)	España	Escenarios, entornos de aprendizaje, <i>future classroom lab</i> , contextos de enseñanza-aprendizaje, competencias.	Indagar sobre la transformación del aula, en un escenario de aprendizaje significativo.	Cualitativo	La transformación del aula en un escenario de aprendizaje significativo flexible, sin grandes cambios estructurales, se basa en un modelo de escenario junto con metodologías activas, como aprendizaje basado en problemas-proyectos, aprendizaje autorregulado, aprendizaje basado en indagación o <i>flipped classroom</i> (Dios, Manzanares y García, 2018).
14	Burke Mena y Lasso de la Vega (2017)	Panamá	Acústica, sonido, decibelio, audición, isosonoridad, isolíneas.	Explorar cómo impacta la contaminación acústica en los espacios educativos.	Cuantitativo	El sonido es el contaminante más común y se define como el conjunto de fenómenos vibratorios aéreos, percibidos por el ser humano y que pueden producir una reacción de rechazo. El umbral de audición que produce dolor, se ubica alrededor de los 120 dBA; el rango medio entre silencioso y ruidoso, entre los 55 dBA y 70 dBA. Se recomienda el monitoreo de las fuentes emisoras de ruido (Burke Mena y Lasso de la Vega, 2017).
15	Pisá Bó y Novejarque Civera (2017)	España	TIC, tabletas, metodologías activas de aprendizaje, educación primaria, educación secundaria.	Identificar aspectos que permitan mostrar las ventajas de las TIC en el aula, y la interacción entre el alumno y el docente.	Cualitativo	Las ventajas de las TIC en el aula, radican en que ofrecen posibilidades de mejora del aprendizaje, ya que aportan diversos recursos y actividades que logran hacer que este sea más atractivo y motivador. Una de sus principales ventajas es el acceso a los contenidos en línea (Pisá Bó y Novejarque Civera, 2017).

16	García-Cano, Hinojosa Pareja y Gutiérrez Santiuste (2017)	España	Innovaciones educativas, educación superior, formación de profesores, organizaciones sociales, participación social.	Explorar la relación entre las organizaciones sociales, en el desarrollo de la actividad docente y la construcción de aprendizajes.	Mixto	A lo largo de la innovación docente, se ha encontrado una evolución en la importante reducción de la falta de motivación, el desconocimiento o la oportunidad para no participar en organizaciones sociales; el desarrollo de una formación docente, comporta nuevas propuestas pedagógicas flexibles y permeables (García-Cano, Hinojosa Pareja y Gutiérrez Santiuste, 2017).
17	Rodríguez, Gallego y Rodríguez, V. (2016)	España	Espacios arquitectónicos en la formación profesional, potencial del espacio en la generación de relaciones, permeabilidad en las aulas, gran taller.	Indagar sobre las características de diseño de los espacios educativos, y la generación e interacción en los centros de formación.	Cualitativo	Sobre la importancia de las características arquitectónicas del centro educativo, prevalecen las condiciones físico-ambientales, como la iluminación y la ventilación; además, el que los espacios cuenten con mayor flexibilidad para la adecuación de proyectos educativos emergentes y el diseño de espacios vinculados que fomenten la interacción física entre docentes y alumnos (Rodríguez, Gallego y Rodríguez, V., 2016).
18	Aguilar Ramos y Linde Valenzuela (2015)	España	Innovación, competencias, aprendizaje, formación pedagógica.	Indagar sobre el impacto de las TIC en la innovación en el aula y los espacios de aprendizaje.	Mixto	La experiencia innovadora en la práctica docente, se centra en las TIC y el uso de recursos tecnológicos digitales, creando escenarios de aprendizaje. La intervención innovadora se basa en la utilización de un recurso, un diseño o una planificación de una situación novedosa en el aula; se ha buscado que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea dinámico para poder llevarlo a la realidad (Aguilar Ramos y Linde Valenzuela, 2015).

Disposición y adecuaciones tecnológicas de las aulas en el contexto COVID-19

En este eje temático se agruparon aquellas investigaciones que documentaron adecuaciones en los espacios áulicos. La investigación de Casales-Navarrete (2021) resaltó que la capacitación docente, en temas especializados de tecnología, busca que los espacios educativos motiven el aprendizaje de los estudiantes; por la pandemia de COVID-19 se ha incrementado el uso de pantallas. De igual manera, Chávez-Chiquimango e Ibáñez (2021) mencionan que el uso de las TIC y el acceso a internet, generaron cambios en la forma de aprender y se ha incrementado el empleo de las *apps* en teléfonos móviles inteligentes, y que ayudan a la prevención y transmisión de la pandemia.

La flexibilidad de las TIC ha conducido a un mayor uso de internet. Además, el *e-learning*, con su componente de interactividad, se presenta como una estrategia formativa para los procesos educativos (Tejedor, Cervi, Tusa y Parola, 2020). Uno de los principales objetivos en un ambiente de aprendizaje virtual, es la comunicación de los participantes para la apropiación del conocimiento, ya que permite reconstruir las actividades en el aula (González, Manzano y Torres, 2021).

Menciona Fernández (2020) que antes de la pandemia ya se contaba con actividades docentes formativas en línea y, con el confinamiento, el diseño arquitectónico nos llevó a replantear los espacios de uso común y las aulas para lograr mayor interacción social; se contaba además con plataformas digitales y los docentes tuvieron que agilizar su aprendizaje con limitaciones pedagógicas. En épocas posteriores al COVID-19, se pretende aprovechar los modelos híbridos y combinados.

El «aula invertida» es un modelo educativo que puede ayudar a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la tecnología educativa (López, 2020); para Domingo Calabuig (2019), el aprendizaje semipresencial en la educación superior es ya más habitual, se resalta el uso flexible del espacio, los materiales y los espacios abiertos, por lo que debe considerarse el aula más allá de sus límites físicos.

El espacio de aprendizaje virtual requiere lineamientos claros que permitan la interacción entre profesores y alumnos, y establecer un modelo de socialización a través de la tecnología con implicaciones humanistas, señala García (2019). Para Pisá y Novejarque (2017), las ventajas de las TIC en el aula ofrecen posibilidades de mejora del aprendizaje, ya que aportan diversos recursos y actividades que logran hacer que este sea más atractivo y motivador. Por otro lado, Aguilar Ramos y Linde Valenzuela (2015), mencionan que la experiencia innovadora en la práctica docente, se centra en las TIC en el ámbito de recursos tecnológicos digitales, buscando que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea dinámico. El desarrollo de una formación docente –desde la premisa de motivaciones intrínsecas y vivenciales–, comporta nuevas propuestas pedagógicas flexibles y permeables (García-Cano, Hinojosa, Gutiérrez, 2017).

Interacción entre arquitectura y pedagogía en la construcción de espacios áulicos

Se presentó el análisis socioespacial de una institución educativa y se encontró que la arquitectura y la pedagogía se encuentran en un trabajo interdisciplinar en la forma de construir espacios (Torres y González, 2019). Las características arquitectónicas del centro

educativo que prevalecen son las condiciones físico-ambientales, como la iluminación y la ventilación, aunado a la flexibilidad de los espacios que fomentan la interacción física entre los docentes y los alumnos (Rodríguez, Gallego y Rodríguez, 2016).

Para González, Herrera, Clerque y Álvarez (2020), en los tres momentos de la clase, los aspectos que impactan en el aula son: iluminación, higiene y motivación, pero aún falta capacitar al docente en el manejo de tecnologías para aulas virtuales. Otra condición ambiental que incide en las actividades de aprendizaje es el confort visual, por lo que debe contarse con niveles óptimos lumínicos (Montoya, San Juan y Saavedra, 2020). Señala Burke (2017) que el sonido es el contaminante más común percibido por el ser humano y puede producir una reacción de rechazo, por lo que se recomienda dar seguimiento al estudio para mejorar el monitoreo de las fuentes emisoras de ruido. Por último, se realizó una propuesta de transformación del aula en un escenario de aprendizaje significativo que, sin necesidad de grandes cambios estructurales y con metodologías activas, tenga un impacto positivo en la motivación del alumno (Dios, Manzanares y García, 2018).

DISCUSIÓN

Con base en los hallazgos reportados y el objetivo de investigación, que giró en torno a la indagación de artículos empíricos sobre el espacio áulico, pueden discutirse los siguientes tópicos:

- 1) Los retos que enfrentan diversos países en torno a la modificación de los espacios áulicos para el cumplimiento de las medidas sanitarias en COVID-19.
- 2) El uso de tecnologías educativas para la adecuación de los espacios áulicos.
- 3) La capacitación docente en el uso de los espacios bajo el modelo híbrido.
- 4) La configuración arquitectónica del aula. Por ejemplo, la iluminación dentro como una condición ambiental, incide en las actividades de aprendizaje, directamente en el confort visual, por lo que debe contarse con los niveles lumínicos óptimos; de igual manera, la calidad de la ventilación influye directamente en este proceso.

El rediseño de espacios arquitectónicos, en el contexto COVID-19 para los centros educativos, se ha analizado extensivamente, tanto en las aulas como en otros espacios, por ejemplo, las bibliotecas (Vassilakaki y Moniarou-Papaconstantinou, 2021). En dichas investigaciones se recomienda evaluar los espacios físicos y comenzar proyectos de rediseño paulatinos en los que se valoren elementos como la acústica, dentro del espacio áulico, y la ventilación de los espacios.

En las investigaciones, localizadas a través de la revisión sistemática de literatura, se observa un uso mayoritario de enfoques cualitativos de investigación, lo cual es un aporte importante en la comprensión de la construcción de los aprendizajes dentro de los espacios áulicos. Como lo mencionan diferentes teóricos del socio-constructivismo, el aprendizaje es co-construido y para ello se requiere no solo de un espacio físico, sino de estrategias que promuevan la reflexión, la creatividad y el despliegue de competencias (Masciotra y Medzo, 2009; Perrenoud, 2008).

Finalmente, se discute la inclusión de estrategias de enseñanza innovadoras que puedan implementarse dentro de los espacios áulicos rediseñados (Ramírez-Ramírez y Ramírez-Montoya, 2018) y que favorezcan los aprendizajes significativos de los estudiantes, manteniendo los elementos de colaboración, flexibilidad, reflexión y pensamiento crítico que se requieren en el contexto actual (Meek, Teichler y Kearney, 2009).

CONCLUSIÓN

Como recomendación para la línea de investigación, sobre adecuaciones a los espacios áulicos, se sugiere el desarrollo de lineamientos en los centros educativos que permitan orientar en el rediseño, la construcción, la implementación y el uso de los espacios áulicos para la adaptación a las nuevas necesidades en tiempos de post-pandemia.

Dentro de la estrategia a seguir, en período post-pandemia, está la de equipar las aulas con más herramientas digitales –como software, plataformas didácticas– elementos acústicos y mejorar la ventilación con medios naturales o mecánicos, buscando que todo ello ayude a la motivación del estudiante y fortalezca los aprendizajes significativos. Definitivamente la capacitación docente es fundamental, junto con las estrategias pedagógicas que deben ir muy de la mano: la pandemia COVID-19 puso en evidencia que el sistema educativo requiere de una estrategia educativa virtual.

Si bien se atendió la emergencia utilizando plataformas virtuales de aprendizaje, se patentizó asimismo la capacitación docente en el manejo de herramientas tecnológicas, es por ello que se pretende implementar el uso de las aulas híbridas que ofrecen clases presenciales y en línea, y fortalecer las herramientas tecnológicas. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Ramos, M. y Linde Valenzuela, T. (2015). Innovación en el aula: creación de espacios de aprendizaje. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 17, 93-103.
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Bó, M. P. y Civera, J. N. (2017). Las TICs en el aula y su efecto final en el resultado de aprendizaje. En *La innovación docente como misión del profesorado. Actas del IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad/CINAIC* (pp. 689-694). Universidad de Zaragoza.
- Beltrán G. y Óscar A. (2005). Revisiones sistemáticas de la Literatura. *Revista Colombiana de Gastroenterología*, 20(1), 60-69 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337729264009>.
- Burke Mena, G. (2017). Contaminación Acústica en el campus de la USMA. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 5(3), 19-33. <https://doi.org/10.37387/ipc.v5i3.73>
- Cabrero Almenara, J. y Martínez-Gimeno, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la Formación Inicial de los Docentes. Modelos y Competencias Digitales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Casales Navarrete, A. (2021). *Experiencias educativas con aprendizajes combinados y un domo de inmersión, un estudio de caso. Tecnología & Diseño*, 15, 27-47. <https://revistatd.azc.uam.mx/index.php/rtd/article/view/99/204>

- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y El Caribe, 11-13. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=9ccf4a39-7c50-43e4-856b-a09632daa7a2>
- Chávez-Chiquimango, M. A. e Ibáñez, D. B. (2021). El uso de apps durante la pandemia de COVID-19: Un estudio de caso a partir de estudiantes universitarios de Lima (Perú). *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 2021(E40), 51-63.
- Dios, M. A. Q., Manzanares, M. C. S. y García, E. M. (2018). Transformar el aula en un escenario de aprendizaje significativo. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 24, 7-18.
- Domingo Calabuig, D. (2019). Espacios intermedios, espacios de relación, espacios para el aprendizaje: lecturas de transición en la arquitectura universitaria. *Eídos*, 14(diciembre), 89-98. <https://doi.org/10.29019/eidos.v14i1.610>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O. & Pölkki, T. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *Sage Open*, January-Ma, 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Fernández, M. (2020). La influencia de la arquitectura y el diseño del espacio en la enseñanza post COVID-19. *Covid-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleeducación*, 1, 45-53. <http://hdl.handle.net/11181/6156>
- García-Cano, M., Hinojosa Pareja, E. y Gutiérrez Santiuste, E. (2017). Construcción de Aprendizajes Académicos y Ciudadanos más allá del Aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 889-921.
- García Aretio, L. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García Guardado, E. de J. (2019). La interactividad en espacios de aprendizaje virtuales: roles de profesores y estudiantes. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 14(1), 5-29.
- González Castro, Y., Manzano Duran, O. y Torres Zamudio, M. (2021). Tecnologías disruptivas en educación virtual. *Revista Boletín Redipe*, 10(7), 185-200. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i7.1357>
- González, R. C. V., Herrera, D. G. G., Clerque, S. E. M. y Álvarez, J. C. E. (2020). Ejecución de una clase dentro del aula y en la virtualidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 392-410. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.789>
- Ibero (2021). *Desigualdad educativa, que ahondó la pandemia, requiere políticas públicas*. <https://ibero.mx/prensa/desigualdad-educativa-que-ahondo-la-pandemia-requiere-politicas-publicas>
- INEGI (2021). *Encuesta par la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)*, 1-27.
- Kitchenham, B., Pretorius, R., Budgen, D., Brereton, O. P., Turner, M., Niazi, M. & Linkman, S. (2010). Systematic Literature Reviews in Software Engineering - A Tertiary Study. *Information and Software Technology*, 52(8), 792-805. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2010.03.006>

- López, E. P. M. (2020). Limitaciones en el uso del aula invertida en la educación superior. *Revista Transdigital*, 1(1), 1-28.
- Lloyd, M. (2020). *Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. La Educación y pandemia: una visión académica* (pp.115-121). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://n9.cl/o4zcg>
- Masciotra, D. & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.masci.2009.01>
- Meek, V. L., Teichler, U. & Kearney, M. (2009). Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics. *Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge 2001-2009*. UNESCO/International Centre for Higher Education Research Kassel.
- Méndez Escobar, A. (2021). Educación en tiempos de pandemia (COVID-19). *Revista de la Universidad de la Salle*, 2020(85), 51-59.
- Mohamed Al-Lal, F. (2021). Aula inteligente: Definición y evolución. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(2), 1-24.
- Montoya, O., San Juan, G. A. y Saavedra, L. (2019). Evaluación de propuestas de diseño para la optimización del desempeño lumínico en aulas del trópico, basadas en métricas dinámicas. *Avances en Energías Renovables y Medio Ambiente*, 23.
- Perrenoud, P. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. *Tiempo de Educar*, 9(17), 159.
- Pisá-Bó, M. P. y Novejarque-Civera, J. N. (2017). Las TICs en el aula y su efecto final en el resultado de aprendizaje. *La innovación docente como misión del profesorado. Actas del IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2017* (pp. 689-694). Universidad de Zaragoza.
- Prince Torres, A. C. (2021). Aulas híbridas: Escenarios para transformación educativa dentro de la nueva normalidad. *Podium*, 39, 103-120. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.39.7>
- Ramírez-Ramírez, L. N., y Ramírez-Montoya, M. S. (2018). El papel de las estrategias innovadoras en educación superior: retos en las sociedades del conocimiento. *Revista Pedagogía*, 39(104), 147-170. <https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/630729/Ramírez%26RamírezUpedagogia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, L., Gallego, J. L. y V. Rodríguez, A. (2016). Reflexiones docentes acerca del diseño arquitectónico de los centros de formación profesional en Granada. *Propósitos y Representaciones*, 4(1) 115-168. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.88>
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87.
- Steelcase (2021). Designing Post-COVID Learning Spaces. <https://www.steelcase.com/research/articles/topics/education/designing-post-covid-learning-spaces/>

- Torres, D. R. V. y González, S. L. A. (2019). Análisis socio espacial de las instituciones educativas: estudio de caso del territorio escolar. *Educación y Territorio*, 9(16), 13-46. <https://doi.org/10.38017/22563989.702>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- UNICEF (2021). *Guidance for COVID-19. Prevention and Control in Schools*. <http://www.unicef.org/lac/media/12481/file>
- Vassilakaki, E. & Moniarou-Papaconstantinou, V. (2021). Library Space and COVID-19: Re-thinking of Place and Re-designing of Digital Space. In *Libraries, Digital Information, and COVID* (pp. 207-213). Chandos Publishing.
- Xiao, Y. & Watson, M. (2019). Guidance on Conducting a Systematic Literature Review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93-112. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0739456X17723971>



PERFILES DEL LECTOR UNIVERSITARIO: GUSTO, IMPORTANCIA Y VIVENCIA DE LA LITERATURA

UNIVERSITY READER PROFILES: ENJOYMENT, IMPORTANCE AND EXPERIENCE OF LITERATURE

doi: 10.21555/rpp.v33i33.2395

Fabiola Torres Adame

Universidad Anáhuac México, México

fabiola.torresa@anahuac.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2557-4401>

Recibido: septiembre 17, 2021 - Aceptado: octubre 18, 2021

RESUMEN

En lo que respecta a la práctica de la lectura, es importante enfocarse no solo en cuánto se lee, sino en qué se lee y para qué; si los textos leídos inciden en el proceso de humanización del hombre. La obra literaria es fuente potencial de formación integral, pues da cuenta de la cultura y la condición humana. En el contexto universitario, y a fin de implementar exitosamente actividades promotoras de la lectura, es clave conocer el perfil lector literario de los estudiantes, esto es: qué tanto les gusta y leen literatura, qué importancia conceden a la lectura de obras literarias, con qué frecuencia la hacen vida y en qué medida les gustaría participar en determinadas actividades promotoras de la lectura de obras literarias, si se ofrecieran en su universidad. Con este objetivo, se realizó un estudio cuantitativo con una muestra de 1,111 estudiantes de primer semestre en una universidad privada en México, a través del diseño y aplicación de una encuesta tipo Likert. El análisis de conglomerados jerárquicos arroja como resultado tres niveles de perfil lector literario: bajo, medio y alto, de acuerdo con la disposición de los estudiantes ante la literatura. En general, se concluye que es importante enfatizar la enseñanza sobre el poder transformador de la literatura y que las experiencias de lectura inviten a la vivencia del texto.

Palabras clave: cultura y humanización, perfil del lector, importancia de la literatura, vivir la literatura, promoción de la lectura, universitarios.

ABSTRACT

When reading, it is important to focus not only on how much of it is done, but on what is read and why; and think about whether the texts that have been read affect the humanisation process. Literature is a potential source of comprehensive education or integral development, since it encapsulates the culture and human condition. In the university context and in order to successfully implement activities that promote reading, it is essential to know the literary reading profile of students: how much they like and do read literature, the importance they give to reading literary works, how often they bring it to life and the extent in which they agree to participate in certain activities that promote the reading of literary works (if those are offered at their university). A quantitative study was conducted with a sample of 1,111 first semester students at a Private University in Mexico, through the design and application of a Likert-type survey. Hierarchical cluster analysis yields as a result three levels of literary reading profile according to the disposition of the students towards literature: low, medium and high. In general, it is important to implement activities that emphasize the transforming effect of literature and invite students to bring reading alive.

Keywords: Culture and Humanization, Reader Profile, Literature Value, Bring Literature Alive, Reading Promotion, University Students.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la *Declaración de México sobre las Políticas Culturales* (UNESCO, 1982), la educación y la cultura son esenciales para el desarrollo del individuo y de la sociedad, y este desarrollo va de la mano de la capacidad de las personas para informarse, aprender y comunicar sus experiencias. Para ello, la lectoescritura es uno de los medios por excelencia (Goodman, 2015; Reyes, 1997). En lo que respecta a la práctica de la lectura en México, los resultados del Módulo de Lectura (MOLEC) (INEGI, 2020), dirigido a la población alfabetada de 18 y más años de edad, señalan que el 72.4% lee algún tipo de material (libros, revistas, periódicos, historietas y páginas de internet, foros o blogs), y que los lectores de libros prefieren literatura (42.3%) y libros sobre alguna materia o profesión, libros de texto o de uso universitario (35.5%).

Asimismo, se reporta que el porcentaje de lectores de algún material es mayor conforme se incrementa el nivel educativo, de tal forma que quienes más leen, han cursado al menos un grado de educación superior. En relación con lo anterior, el contexto universitario es terreno fértil para la lectura. Al respecto, la Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos (IBBY MÉXICO, 2019), reporta que al 85% de los universitarios les gusta leer; leen 6.5 libros en promedio al año; leen más por gusto (3.5 libros) que por obligación (3.0), y entre lo que acostumbran leer están las obras literarias: novela, poesía y cuentos.

Como señala Argüelles (2017), si bien es deseable que las personas lean más (e indicadores duros como los anteriores, nos acercan al comportamiento lector de una población), es importante interesarse por otros aspectos relevantes como qué leer y para qué. En última instancia, interesarnos por si la lectura realmente nos hace mejores personas. Esta sugerencia motiva la presente investigación, que se enfoca en el ámbito universitario y cuyo marco de referencia apela al desarrollo integral del hombre y a la lectura de obras literarias como fuente potencial de formación integral, de las que emanan saberes que pueden incidir en el proceso de humanización. En este sentido, es de especial

relevancia el papel que juegan las instituciones educativas en la promoción de la cultura y la formación de sus estudiantes, para lo cual, el fomento y la experiencia de la lectura por gusto y desde una mirada crítica, es fundamental.

MARCO TEÓRICO

Humanización y cultura

Para Sobrevilla (1998), la cultura puede definirse en un sentido figurado –ya sea objetivo–, como toda creación del ser humano, material, y espiritual –o subjetivo–, como el cultivo del hombre y de sus facultades. En el sentido subjetivo, el protagonista es el hombre en sus dimensiones natural y espiritual, siendo esta última, de acuerdo con Scheler (2003), la que lo distingue y encumbra por el resto de las especies. Esta dimensión espiritual –que le permite tener conciencia de sí mismo y del mundo–, lo lleva a su vez a experimentar una serie de contradicciones o dicotomías existenciales que constituyen su condición humana (Fromm, 1980): a) se descubre un ser vivo que morirá; b) su existencia es breve comparada con la historia de la humanidad y esto lo lleva a buscar un sentido de realización o trascendencia, y c) es un individuo independiente y a la vez un ser social.

En última instancia, señala Arendt (2017), todo lo que el hombre produce o con lo que está en contacto, se vuelve condición de su existencia. Así pues, para afrontar su condición humana y dar respuesta a las preguntas que esta le plantea, el hombre ha de valerse de la cultura (Pérez, 1995). En esta misma línea, Scheler (1937) señala que, a fin de que el hombre cumpla con la vocación última de su dimensión espiritual –esto es, llegar a ser hombre–, debe transitar por un proceso de humanización a través de la cultura. De ella debe extraer modelos valiosos de persona que guíen el desarrollo de sus potencialidades en sus diferentes dimensiones (profesional, ética, moral, artística, etcétera), y pueda servirse del saber que, en relación con sus fines, se clasifica en *saber pragmático* (el saber de la ciencia que nos permite comprender y transformar el mundo); *saber culto* (saber asimilado, digerido como una segunda naturaleza que guía el pleno desenvolvimiento del hombre: actitudes, acciones, decisiones, etcétera), y *saber de salvación* (cuyo fin es la Divinidad, participar del ser y fundamento supremo esencial y existencial). Y si bien, todos los saberes son importantes y han de guardar un equilibrio, interesa de manera particular el saber culto, que permea en el desenvolvimiento integral del hombre. Este se manifiesta de forma unitaria o integral, a través de sus actos (Pérez, 2010), de acuerdo con los saberes que posee y permean su cultura, y esos actos lo humanizan o lo deshumanizan.

En este sentido, según Fromm, citado por Rivas (2013), en el hombre existen tendencias de vida (crecimiento, cambio, desarrollo, evolución, progreso, creación, etcétera) y de muerte (estancamiento, retroceso, repetición, destrucción...), como modos de relacionarse con el mundo, con los demás y consigo mismo. Tendencias que se traducen en actos de humanización o deshumanización en la experiencia humana respectivamente. Y si tal es la importancia del saber culto, cabe preguntarse entonces, ¿cómo puede el hombre acceder a este tipo de saber que ha de confrontarlo con su condición humana y guiarlo en su proceso de humanización? Encontramos una respuesta en la obra literaria.

Importancia de la literatura

Se alude a la obra literaria en pureza, como la refiere Reyes (1944), cuyos géneros son el poético, el narrativo y el dramático, y que presentan al hombre en su naturaleza esencial, a diferencia de la no literatura, que solo reviste al hombre de conocimientos especializados, tal es el caso de los textos profesionalizantes. En general y de acuerdo con diferentes autores, la importancia de la literatura se puede resumir como sigue:

- a) Funge como receptáculo y transmisor de la condición y la experiencia humana. Es decir, expone el común denominador de la cultura de la humanidad, que permite a los seres humanos «coexistir, comunicarse y sentirse de alguna manera solidarios» (Vargas, 2000, párr. 4). En palabras de Steiner (2003), «la literatura se ocupa esencial y continuamente de la imagen del hombre, de la conformación y los motivos de la conducta humana» (pp. 21-22).
- b) Es un medio para el crecimiento espiritual del hombre. Al ser una obra de arte, apela a la belleza, a la sensibilidad estética y al ennoblecimiento del espíritu (Álzaga, 2001). Es una fuente potencial para transformar al hombre. De ella emanan saberes que podrían traducirse en actos humanizadores, que calen en la propia experiencia y contribuyan en la formación de mejores personas. Lo anterior, sin caer en la ingenuidad de que la literatura, por sí misma, es suficiente (Argüelles, 2017).
- c) Como medio para conocerse a sí mismo y a los otros. Los personajes de una obra literaria, nos permiten ampliar nuestras experiencias, vivir otras vidas, contrastar quiénes somos con lo que ellos son, y brindarnos una experiencia de reconocimiento y crecimiento (Álzaga, 2001). En definitiva, permite descubrir arquetipos (Eco, 2017; García, 1993), modelos y anti-modelos de conducta.
- d) Como medio de evasión. El hombre transita de su mundo primario o real, a un mundo secundario o de fantasía sub-creada, para evadirse de aquello que aqueja su dimensión natural y espiritual, o para buscar satisfacción, consuelo o anhelos (Tolkien, 1994).
- e) Dado todo lo anterior, la literatura es una fuente potencial para la formación integral, cuando esta, según Larrosa (2003), «nos forma (nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos» (p. 26) y nos afecta en lo propio. Para López (1994), se pueden extraer de la obra literaria los procesos espirituales de los protagonistas para la construcción o destrucción de su personalidad, lo que llama experiencias de éxtasis y de vértigo, que podríamos considerar como experiencias de vida y muerte, de humanización o deshumanización, como ya se ha referido.

Pero el poder transformador de la literatura no opera mágicamente, ni un texto tiene el mismo efecto en todos los lectores. Como señala Larrosa (2003), la experiencia de la lectura no puede ser causada o anticipada, solo pueden cuidarse determinadas condiciones de posibilidad, como el texto, el momento y la sensibilidad adecuados. Se debe tener apertura y la disposición de ánimo para la reflexión que posibilita al lector extraer lo esencial de la experiencia humana de los personajes para que, tomando cierta perspectiva de análisis, el lector logre identificarse con aquello que beneficie su propio desarrollo personal y la configuración de su personalidad. No obstante, para que la lectura de obras literarias no se quede en una exquisita trivialidad (Argüelles, 2017) y cale en el proceso de humanización, es necesario dejar que nos transforme, es decir, hacerla vida.

Hacer vida la lectura

Como se ha reseñado, se apela a la obra literaria con el anhelo de que, leerla, nos hará más humanos; mejores personas. Para Manguel (2014), el mundo puede ser visto como un libro que pretendemos leer, un mundo que se encuentra en los libros. En esta metáfora tienen cabida tres tipos de lectores: el viajero, la torre y la larva, los cuales, como se verá, guardan cierta correspondencia con los saberes y el proceso de humanización que propone Scheler (1937).

Para Manguel (2014), el lector viajero es aquel que hace vida la lectura. En esta línea, Zaid (1982) señala que lo importante es que la lectura nos haga más reales, que nuestra forma de ser cambie porque lo leído tuvo algo que decirnos. Esto ocurre cuando el lector extrae de la obra literaria, modelos de conducta y saberes que permearán en su cultura y se traducirán en actos de humanización o deshumanización. En cuanto al segundo tipo de lector, supongamos que ese lector viajero decide retraerse del mundo en una torre y abandonar el viaje con uno de dos fines (Manguel, 2014, pp. 64, 71):

- a) Buscar un refugio para comprender el mundo, estudiarlo, alimentar su vida interior, explorar otra visión o perspectiva y, volver entonces, con anhelo renovado y transformador, para seguir viajando (como han hecho sabios, filósofos, científicos, intelectuales, etcétera).
- b) Escapar y aislarse, convirtiendo los libros en el bien más preciado en sí mismo, pero sin que le interese el mundo ni la sociedad (p. 13), sino la pedantería, la erudición narcisista e individualista, y el hacer de sí mismo, como apunta Scheler (1937), una obra de arte, lo cual es vano, porque saber por saber no se traduce en el ser y en la experiencia de vida. Pero aún hay un estadio más: la larva, el devoralibros que es, a su vez, devorado por el texto para evadirse completamente de la realidad, sin que encuentre conexión alguna ni beneficio para su vida o su cultura. Este es el lector que no lee para vivir, sino que vive para leer (Manguel, 2014).

¿Qué tipo de lector se es? Quizá frente a un texto se adopta más de una postura. Ante la pasión por la lectura, también es preciso encontrar un equilibrio para extraer los saberes que han de servir al proceso de humanización.

En suma, la literatura se considera una fuente potencial de formación integral, pues evidencia la relación del hombre consigo mismo, con los otros y con el mundo (pensamiento, acciones, anhelos, pasiones, conflictos y contradicciones, etcétera). Por eso es importante fomentar la práctica de la lectura de obras literarias por gusto, con una mirada crítica y apelando a su poder transformador.

Para el contexto universitario de interés, Alexander Astin (1984) señala que las acciones y prácticas de la institución son determinantes en el grado de involucramiento de los estudiantes en su vida universitaria, lo cual repercute en su desarrollo, no solo académico sino también personal (Torres, 2009). Las instituciones están llamadas a diseñar e implementar programas acordes con los intereses y las necesidades del estudiantado, para favorecer su desarrollo y la promoción de la cultura. El reto en el ámbito de la lectura, no es solo lograr que los estudiantes lean más, sino conseguir que vivan una experiencia de lectura significativa. Para ello, es importante conocer el perfil lector de los estudiantes como punto de partida.

MÉTODO

En el marco anterior, el objetivo de la investigación es conocer el perfil lector literario del universitario de primer semestre, a fin de brindar información pertinente y oportuna para el diseño de programas o prácticas que fomenten la lectura de obras literarias durante su vida universitaria. Para ello, la investigación se realizó en una universidad privada en México, en cuya misión se plantea la formación integral que se traduce en lo profesional, intelectual, humano, social y espiritual, como consta en su modelo educativo. Por tanto, es una institución propicia para impulsar la lectura de obras literarias como fuente potencial de formación integral.

En este contexto, se plantea la pregunta general de investigación: ¿Cuál es el perfil lector-literario de los estudiantes de primer semestre? Y las preguntas específicas: ¿Qué tanto les gusta leer literatura?, ¿qué tanto leen literatura?, ¿qué importancia conceden a la lectura de obras literarias?, ¿con qué frecuencia hacen vida la literatura?, ¿en qué medida les gustaría participar en actividades promotoras de la lectura de obras literarias, si se ofrecieran en su universidad? Para responder a estas preguntas, el estudio es de corte cuantitativo, de diseño no experimental, transeccional y de alcance descriptivo.

El instrumento de medición consistió en un cuestionario auto aplicado en línea, elaborado a partir de los autores del marco teórico y de las prácticas de fomento a la lectura existentes en la universidad, así como otras opciones complementarias consideradas de interés. La Tabla 1 presenta las ocho variables de la investigación, su descripción y operacionalización, a partir del instrumento de 29 reactivos: tres sobre características del estudiante (sexo, edad y carrera que cursa) y 26 reactivos para medir las variables principales (Gusto por la lectura de obras literarias; Número de obras literarias leídas; Importancia de la literatura; Hacer vida la lectura de obras literarias, y Actividades promotoras de la lectura de obras literarias).

La propuesta inicial del instrumento para este estudio, se conformó por 36 reactivos: tres sobre características del estudiante, 32 para medir las variables principales y una pregunta abierta para solicitar al estudiante sugerencias de prácticas promotoras de la lectura que fueran de su interés a fin de complementar, de ser necesario, la lista que previamente se tenía definida. Esta versión se sometió al juicio de cuatro expertos, que valoraron: a) si los reactivos eran claros en su redacción; b) relevantes para responder a las preguntas de investigación, y c) si las opciones de respuesta eran claras y suficientes. Después de la retroalimentación, se aplicaron pequeños ajustes en la redacción de dos reactivos y en las opciones de respuesta de una escala.

El instrumento validado por expertos se sometió a una prueba piloto con una muestra de 101 estudiantes de los primeros semestres, para asegurar su confiabilidad y validez. Al respecto, para las escalas sobre la Importancia de la literatura, Hacer vida la lectura de obras literarias y Actividades promotoras de la lectura de obras literarias, se obtuvo una muy buena confiabilidad con un Alpha de Cronbach de 0.88, 0.81 y 0.89 respectivamente. De los análisis factoriales realizados para las tres variables, bajo el criterio de extracción de autovalores > 1 , método de extracción por máxima verosimilitud y rotación Promax, se concluyó la conveniencia de excluir seis reactivos debido a su baja saturación, porque saturaban en más de un factor o por no ser suficientemente representativos de la variable en cuestión. Asimismo, se ajustó la redacción de tres reactivos. De esta forma, el instrumento final quedó conformado por los 29 reactivos de la tabla siguiente.

Tabla 1
Variables y su operacionalización

VARIABLE				OPERACIONALIZACIÓN		
No.	Nombre	Descripción	Nivel de medición	ID	Reactivo	Valores
1	Sexo.	Se refiere a la clasificación en masculino y femenino.	Nominal.	a	Sexo.	Masculino. Femenino.
2	Edad.	Número de años cumplidos.	Razón.	b	Edad (años cumplidos).	Número entero.
3	Carrera.	Programa académico que cursa el estudiante en la universidad.	Nominal.	c	Carrera.	Oferta académica de la universidad al momento de la aplicación del instrumento.
4	Gusto por la lectura de obras literarias.	Medida en que al estudiante le gusta la lectura de obras literarias (novela, cuento, obra de teatro, poesía).	Ordinal.	R1	¿Qué tanto te gusta leer obras literarias? Ejemplos: novela, cuento, obra de teatro, poesía, etcétera.	(1) Nada. (2) Poco. (3) Regular. (4) Mucho.
5	Número de obras literarias terminadas.	Número de obras literarias leídas en los últimos doce meses (terminadas).	Razón.	R2	Del TOTAL de libros leídos en los últimos doce meses, ¿cuántos fueron OBRAS LITERARIAS (novelas, libros de cuentos, obras de teatro, libros de poesía, etcétera)? Número de libros terminados.	Número entero entre 0 y N.

VARIABLE			OPERACIONALIZACIÓN			
6	Importancia de la literatura.	Nivel promedio de acuerdo o desacuerdo respecto a la importancia de la literatura, como una forma de favorecer el conocimiento de uno mismo, de los otros y del mundo; como un medio de formación en valores; como contribución para ser mejores personas; identificar la experiencia y la condición humana reflejada en los personajes de los libros; conocer y entender nuestra cultura y la de otros pueblos; identificar modelos y anti modelos; y acceder a saberes, historias y experiencias de la humanidad para dar sentido a la propia existencia.	Intervalar.	R3	Favorece el conocimiento de uno mismo, de los otros y del mundo, al contrastar la realidad con el contexto de la obra y los personajes literarios.	(1) Totalmente en desacuerdo. (2) En desacuerdo. (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo. (4) De acuerdo. (5) Totalmente de acuerdo.
				R4	Es un medio de formación en valores.	
				R5	Leer obras literarias puede contribuir (entre otros aspectos) a que seamos mejores personas.	
				R6	En los personajes de los libros, se refleja la experiencia o la condición humana (cualidades, defectos, pensamiento, sentimientos y acciones; anhelos, pasiones, conflictos y contradicciones, etcétera).	
				R7	La literatura nos permite conocer y entender nuestra cultura y la cultura de otros pueblos (creencias, costumbres, contextos, expresiones artísticas, etcétera).	
				R8	Permite identificar en los personajes, modelos a seguir y anti modelos a evitar.	
				R9	La literatura me permite acceder a saberes, historias y experiencias de la humanidad (favorables y desfavorables) que, al interpretarlas, cobran sentido para mi propia existencia.	

VARIABLE			OPERACIONALIZACIÓN			
7	Hacer vida la lectura de obras literarias.	Frecuencia promedio con la que el estudiante hace vida la literatura, lo cual se traduce en: reflexionar sobre el mensaje de la obra; identificar qué aspectos, actitudes y acciones de los personajes se asemejan a la vida real; sentir empatía por las circunstancias de los personajes; identificar enseñanzas y valores aplicables a la propia vida; poner en práctica las enseñanzas de la obra literaria para la mejora; compartir reflexiones con otras personas, y la frecuencia con que la lectura cambia la perspectiva sobre algún aspecto.	Intervalar.	R10	Reflexionas sobre el mensaje de la obra.	(1) Nunca. (2) Algunas veces. (3) Frecuentemente. (4) Muy frecuentemente. (5) Siempre.
				R11	Identificas qué aspectos de la historia o de las actitudes y acciones de los personajes se asemejan a la vida real.	
				R12	Sientes empatía por las circunstancias de los personajes, ya sean favorables o desfavorables (penas, alegrías, problemas, aciertos, desaciertos, etcétera).	
				R13	Identificas qué enseñanzas y valores son aplicables a tu propia vida.	
				R14	Pones en práctica las enseñanzas de la obra literaria para mejorar algún aspecto de tu vida.	
				R15	Compartes con otras personas las reflexiones o enseñanzas que te dejó la obra literaria.	
				R16	Después de leer, ciertos aspectos de la vida relacionados con el texto, los ves desde otra perspectiva.	

VARIABLE			OPERACIONALIZACIÓN			
8	Actividades promotoras de la lectura de obras literarias.	<p>Nivel promedio en el que le gustaría participar al estudiante, en diversas actividades promotoras de la lectura si se ofrecieran en su universidad, tal es el caso de: pertenecer a un club de lectura; asistir a presentaciones de obras literarias por parte de los escritores, a conferencias, foros o paneles de expertos sobre literatura; en un maratón o concurso de lectura en voz alta; cursos o talleres relacionados con la lectura o literatura; participar en foros donde se hable de obras literarias; escuchar o participar en programas de Radio Anáhuac en los que se comenten obras literarias; recibir material impreso o digital con recomendaciones; recibir notificaciones de las últimas adquisiciones literarias en biblioteca; asistir a ferias de libro, y que la lectura de obras literarias sea parte de algunas materias de su carrera.</p>	Intervalar.	R17	Formar parte de un club de lectura en el que, periódicamente, se leen y comentan obras literarias (grupo coordinado por un moderador).	(1) Nada. (2) Poco. (3) Regular. (4) Mucho.
				R18	Asistir a presentaciones de obras literarias, por parte de los escritores, en la universidad.	
				R19	Asistir a conferencias, foros o paneles de expertos donde se hable de obras literarias (importancia literaria y formativa, descripción de los personajes, mensaje de la obra, contexto histórico, adaptación al cine, en su caso, etcétera).	
				R20	Participar en un maratón o concurso de lectura en voz alta.	
				R21	Asistir a cursos o talleres relacionados con la lectura o la literatura (ejemplos: lectura rápida, géneros literarios, formación como cuentacuentos o <i>booktuber</i> , etcétera).	
				R22	Escuchar o participar en un programa de Radio Anáhuac, en el que se comenten obras literarias.	
				R23	Recibir material impreso o digital (boletines, revistas, videos, imágenes, etcétera), con recomendaciones de obras literarias.	
				R24	Recibir notificaciones de las últimas adquisiciones literarias de la biblioteca.	
				R25	Asistir a ferias de libro para enterarte de novedades literarias. Acudir a la presentación de un libro o adquirir libros.	
				R26	¿Qué tanto te gustaría que la lectura de obras literarias fuera parte de algunas materias formativas de tu carrera? Por ejemplo, materias de corte humanístico.	

El instrumento final se aplicó a una muestra por conveniencia de 1,111 estudiantes de primer semestre, inscritos en 43 programas académicos de nivel licenciatura. Del total de la muestra, el 59% son mujeres (656) y el 41% hombres (455). La mayoría (80%) de 18 o 19 años de edad.

El procesamiento de resultados considera, como base, el análisis de conglomerados para la identificación de los perfiles, y estadística descriptiva para su caracterización: distribución de frecuencias, medias y porcentajes *Top Two Boxes* (TTB), que considera las dos opciones de respuesta más favorables en la escala de medición.

ESTUDIO DEL INSTRUMENTO

En cuanto al estudio del instrumento (reactivos R3 a R26), considerando los 1,111 casos, la validez de constructo de acuerdo con el análisis factorial por Componentes Principales y rotación Promax con Autovalores > 1 , explica el 59% de la varianza y respalda la estructura teórica arrojando tres factores. La confiabilidad (Alpha de Cronbach) de cada factor está en torno 0.9, lo cual se considera muy favorable:

Tabla 2

Estudio del instrumento (confiabilidad y validez de constructo)

Variable	Reactivo	COMPONENTES			CONFIABILIDAD
		1	2	3	Alpha de Cronbach
Actividades promotoras de la lectura de obras literarias.	R21	0.818			0.91
	R24	0.794			
	R18	0.782			
	R22	0.781			
	R17	0.779			
	R19	0.747			
	R25	0.732			
	R23	0.73			
	R20	0.691			
	R26	0.589			
Importancia de la literatura.	R7		0.849		0.89
	R9		0.821		
	R8		0.782		
	R5		0.755		
	R4		0.749		
	R6		0.736		
	R3		0.687		

Hacer vida la lectura de obras literarias.	R14			0.834	0.89
	R13			0.807	
	R15			0.792	
	R16			0.787	
	R11			0.785	
	R10			0.726	
	R12			0.59	

RESULTADOS

Se presentan en esta sección las preguntas de investigación y los hallazgos correspondientes.

¿Cuál es el perfil lector-literario de los estudiantes de primer semestre?

Para responder a la pregunta general de investigación, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos por el método de Ward, distancia euclídea al cuadrado y selección de tres *clusters*, utilizando las variables: Gusto por la lectura de obras literarias; Importancia de la literatura; Hacer vida la lectura de obras literarias, y Actividades promotoras de la lectura de obras literarias.

De acuerdo con los resultados, se obtienen tres perfiles o niveles de disposición ante la lectura de obras literarias: bajo, medio y alto. El mayor porcentaje de estudiantes de primer semestre se ubica en el perfil de nivel medio (532 estudiantes - 47.1%), seguido por el nivel alto (349 estudiantes - 31.4%), y el menor porcentaje en nivel bajo (239 estudiantes - 21.5%).

La caracterización de los perfiles responde a las preguntas específicas: ¿Qué tanto les gusta leer literatura?, ¿qué tanto leen literatura?, ¿qué importancia conceden a la lectura de obras literarias?, ¿con qué frecuencia hacen vida la literatura?, ¿en qué medida les gustaría participar en actividades promotoras de la lectura de obras literarias, si se ofrecieran en su universidad? En la descripción del primer perfil se anota la referencia a las tablas de resultados correspondientes:

El perfil lector literario de nivel bajo, lo conforman en su mayoría hombres (59.4%) (Tabla 3), y la literatura les gusta poco (51.9%) o nada (40.2%) (Tabla 4). De hecho, la gran mayoría solo leyó entre una y tres obras literarias en el último año (76.4%) (Tabla 5).

En cuanto a la importancia que conceden a la lectura de obras literarias, en la escala del 1 al 5, el puntaje promedio de los reactivos que conforman la variable, es de 3.2 (Tabla 6). Considerando el porcentaje de estudiantes que reportaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo (TTB) con los diferentes aspectos (Tabla 7) que conforman la variable, este oscila entre 35.1% y 53.6%. En general, menos de la mitad está de acuerdo o totalmente de acuerdo, con que la literatura «Permite identificar en los personajes, modelos a seguir y anti modelos a evitar» (40.6%) y que «Leer obras literarias puede contribuir (entre otros aspectos) a que seamos mejores personas» (35.1%).

Respecto a hacer vida la lectura de obras literarias, en la escala del 1 al 5 alcanzó un promedio de 2.3 (Tabla 6). El %TTB de los reactivos que conforman esta variable (Tabla 8) oscila entre el 4.6% y el 15.5% de estudiantes que señalaron experimentar muy frecuentemente o

siempre, los diferentes aspectos considerados. Solo el 8.4% reportó que muy frecuentemente o siempre «Pone en práctica las enseñanzas de la obra literaria para mejorar algún aspecto de su vida».

En lo correspondiente a las actividades promotoras de la lectura de obras literarias, en la escala de 1 a 4, a los estudiantes del perfil bajo les gustaría participar en promedio 1.7 (Tabla 6). El porcentaje de estudiantes a los que les gustaría participar de manera regular o mucho (TTB), solo va del 7.9% al 19.7%, en las diferentes actividades (Tabla 9).

En el perfil lector literario de nivel medio, más de la mitad son mujeres (59.7%), y a la mayoría le gusta de manera regular la literatura (57.9%). Si bien la gran mayoría leyó entre una y tres obras literarias el último año (61.9%), el segundo mayor porcentaje leyó entre 4 y 6 obras (21.8%).

En cuanto a la importancia que conceden a la lectura de obras literarias (escala del 1 al 5), el puntaje promedio de los reactivos que conforman la variable, es de 4.1. El porcentaje de estudiantes que reportaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en los diferentes aspectos, va del 63.3% al 82.6%. En este grupo, más de la mitad considera que la literatura «Permite identificar en los personajes, modelos a seguir y anti modelos a evitar» (69.6%) y que «Leer obras literarias puede contribuir (entre otros aspectos) a que seamos mejores personas» (63.3%).

Respecto a hacer vida la lectura de obras literarias, en la escala del 1 al 5 alcanzó un promedio de 3.1. El porcentaje de estudiantes que señalaron experimentar muy frecuentemente o siempre (TTB), los diferentes aspectos considerados, va del 24.3% al 50.3%. En este perfil, el 24.3% de los estudiantes frecuentemente o siempre «Pone en práctica las enseñanzas de la obra literaria para mejorar algún aspecto de su vida».

En lo referente a las actividades promotoras de la lectura de obras literarias, en la escala de 1 a 4, les gustaría participar, en promedio, 1.8. El porcentaje de estudiantes a quienes les gustaría participar de manera regular o mucho (TTB) va del 15.3% al 43.6%, en los diferentes reactivos que conforman la variable.

El perfil lector literario de nivel alto, lo conforman mujeres principalmente (70.8%). A la mayoría le encanta la literatura (79.4%) y a un menor porcentaje le gusta de manera regular (20.6%). Menos de la mitad leyeron entre una y tres obras literarias el último año y, el resto, se distribuye en los rangos superiores de cuatro a nueve libros (28.9%), de siete a nueve libros (9.8%) y de diez o más libros (18.2%). En este perfil se identifica el mayor porcentaje de estudiantes que leyó diez libros o más.

Sobre la importancia que conceden a la lectura de obras literarias, en la escala del 1 al 5, el puntaje promedio de los reactivos que conforman la variable, es de 4.4. Son altos los porcentajes de estudiantes que reportaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo (TTB) en los diferentes aspectos, y van del 82.2% al 96.3%. El 82.2% considera que la literatura «Permite identificar en los personajes, modelos a seguir y anti modelos a evitar» y el 83.4% que «Leer obras literarias puede contribuir (entre otros aspectos) a que seamos mejores personas».

Respecto a hacer vida la lectura de obras literarias, en la escala del 1 al 5 alcanzó un promedio de 3.9. Los estudiantes que señalaron experimentar muy frecuentemente o siempre (TTB), los diferentes aspectos considerados, va de 51.6% a 81.9%. En este grupo, poco más de la mitad de los estudiantes (51.6%), frecuentemente o siempre «Pone en práctica las enseñanzas de la obra literaria para mejorar algún aspecto de su vida».

En cuanto a las actividades promotoras de la lectura de obras literarias, el promedio de la intención de participación es de 2.9 en la escala de 1 a 4. El porcentaje de estudiantes a los que les gustaría participar de manera regular o mucho (TTB), va de 34.1% al 86%, en las diferentes opciones de promoción consideradas.

Tabla 3
Distribución de estudiantes por perfil, por sexo

	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL
Perfil bajo.	97	142	239
	40.6%	59.4%	100.0%
Perfil medio.	312	211	523
	59.7%	40.3%	100.0%
Perfil alto.	247	102	349
	70.8%	29.2%	100.0%
Total:	656	455	1111
	59.0%	41.0%	100.0%

Tabla 4
Gusto por la lectura de obras literarias

	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO	TOTAL
Perfil bajo.	96	124	17	2	239
	40.2%	51.9%	7.1%	0.8%	100.0%
Perfil medio.	23	80	303	117	523
	4.4%	15.3%	57.9%	22.4%	100.0%
Perfil alto.	0	0	72	277	349
	0.0%	0.0%	20.6%	79.4%	100.0%
Total:	119	204	392	396	1111
	10.7%	18.4%	35.3%	35.6%	100.0%

Tabla 5
Porcentaje de estudiantes de obras literarias leídas en el último año, por rango de número

	RANGOS				TOTAL
	1 a 3	4 a 6	7 a 9	>=10	
Perfil bajo.	107	12	7	14	140
	76.4%	8.6%	5.0%	10.0%	100.0%
Perfil medio.	270	95	34	37	436
	61.9%	21.8%	7.8%	8.5%	100.0%
Perfil alto.	140	94	32	59	325
	43.1%	28.9%	9.8%	18.2%	100.0%
Total:	517	201	73	110	901
	57.4%	22.3%	8.1%	12.2%	100.0%

Tabla 6
Promedios por perfil

PERFILES	IMPORTANCIA DE LA LITERATURA	HACER VIDA LA LECTURA DE OBRAS LITERARIAS	ACTIVIDADES PROMOTORAS DE LA LECTURA DE OBRAS LITERARIAS
Nivel bajo.	3.2	2.3	1.7
Nivel medio.	4.1	3.1	1.8
Nivel alto.	4.4	3.9	2.9
Total:	4.0	3.2	2.2

Tabla 7*Porcentaje TTB - Importancia de la literatura por perfil*

TOTAL-ESTUDIANTES:					239	523	349	1,111
Reactivos	TTB				%TTB			
	Bajo	Medio	Alto	Total	Bajo	Medio	Alto	Total
R7-La literatura nos permite conocer y entender nuestra cultura y la cultura de otros pueblos (creencias, costumbres, contextos, expresiones artísticas, etcétera).	128	432	336	896	53.6%	82.6%	96.3%	80.6%
R6-En los personajes de los libros, se ve reflejada la experiencia o la condición humana (cualidades, defectos, pensamiento, sentimientos y acciones; anhelos, pasiones, conflictos y contradicciones, etcétera).	123	387	325	835	51.5%	74.0%	93.1%	75.2%
R9-La literatura me permite acceder a saberes, historias y experiencias de la humanidad (favorables y desfavorables) que, al interpretarlas, cobran sentido para mi propia existencia.	103	392	328	823	43.1%	75.0%	94.0%	74.1%
R3-Favorece el conocimiento de uno mismo, de los otros y del mundo, al contrastar la realidad con el contexto de la obra y los personajes literarios.	85	373	326	784	35.6%	71.3%	93.4%	70.6%
R4-Es un medio de formación en valores.	92	357	300	749	38.5%	68.3%	86.0%	67.4%
R8-Permite identificar en los personajes, modelos a seguir y anti modelos a evitar.	97	364	287	748	40.6%	69.6%	82.2%	67.3%
R5-Leer obras literarias puede contribuir (entre otros aspectos) a que seamos mejores personas.	84	331	291	706	35.1%	63.3%	83.4%	63.5%

Tabla 8*Porcentaje TTB - Hacer vida la lectura de obras literarias, por perfil*

TOTAL-ESTUDIANTES:								
	239	523	349	1,111				
Reactivos	TTB				%TTB			
	Bajo	Medio	Alto	Total	Bajo	Medio	Alto	Total
R12-Sientes empatía por las circunstancias de los personajes, ya sean favorables o desfavorables (penas, alegrías, problemas, aciertos, desaciertos, etcétera).	37	263	286	586	15.5%	50.3%	81.9%	52.7%
R13-Identificas qué enseñanzas y valores son aplicables a tu propia vida.	36	239	251	526	15.1%	45.7%	71.9%	47.3%
R11-Identificas qué aspectos de la historia o de las actitudes y acciones de los personajes se asemejan a la vida real.	21	211	253	485	8.8%	40.3%	72.5%	43.7%
R10-Reflexionas sobre el mensaje de la obra.	11	196	245	452	4.6%	37.5%	70.2%	40.7%
R16-Después de leer ciertos aspectos de la vida relacionados con el texto, los ves desde otra perspectiva.	19	161	216	396	7.9%	30.8%	61.9%	35.6%
R15-Compartes con otras personas, las reflexiones o enseñanzas que te dejó la obra literaria.	16	133	193	342	6.7%	25.4%	55.3%	30.8%
R14-Pones en práctica las enseñanzas de la obra literaria para mejorar algún aspecto de tu vida.	20	127	180	327	8.4%	24.3%	51.6%	29.4%

Tabla 9

Porcentaje TTB - Participación en actividades promotoras de la lectura, por perfil

TOTAL-ESTUDIANTES:					239	523	349	1,111
Reactivos	TTB				%TTB			
	Bajo	Medio	Alto	Total	Bajo	Medio	Alto	Total
R25-Asistir a ferias de libro para enterarte de novedades literarias. Acudir a la presentación de un libro o adquirir libros.	47	228	300	575	19.7%	43.6%	86.0%	51.8%
R23-Recibir material impreso o digital (boletines, revistas, videos, imágenes, los ves desde otra perspectiva), con recomendaciones de obras literarias.	40	209	274	523	16.7%	40.0%	78.5%	47.1%
R26-¿Qué tanto te gustaría que la lectura de obras literarias fuera parte de algunas materias formativas de tu carrera? Por ejemplo, materias de corte humanístico.	47	204	260	511	19.7%	39.0%	74.5%	46.0%
R19-Asistir a conferencias, foros o paneles de expertos donde se hable de obras literarias (importancia literaria y formativa, descripción de los personajes, mensaje de la obra, contexto histórico, adaptación al cine, en su caso, los ves desde otra perspectiva).	39	186	261	486	16.3%	35.6%	74.8%	43.7%
R18-Asistir a presentaciones de obras literarias en la universidad, por parte de los escritores.	24	172	280	476	10.0%	32.9%	80.2%	42.8%
R24-Recibir notificaciones de las últimas adquisiciones literarias de la biblioteca.	34	175	259	468	14.2%	33.5%	74.2%	42.1%
R21-Asistir a cursos o talleres relacionados con la lectura o la literatura (ejemplos: lectura rápida, géneros literarios, formación como cuentacuentos o <i>booktuber</i> , etcétera).	27	109	204	340	11.3%	20.8%	58.5%	30.6%
R17-Formar parte de un club de lectura en el que se leen y comentan obras literarias periódicamente (grupo coordinado por un moderador).	19	97	208	324	7.9%	18.5%	59.6%	29.2%
R22-Escuchar o participar en un programa de Radio Anáhuac, en el que se comenten obras literarias.	34	98	166	298	14.2%	18.7%	47.6%	26.8%
R20-Participar en un maratón o concurso de lectura en voz alta.	19	80	119	218	7.9%	15.3%	34.1%	19.6%

CONCLUSIONES

Es aspiracional que los textos que lean los estudiantes universitarios, ya sean curriculares o extracurriculares, abonen de alguna manera en su formación integral. Por ello, se han de enfatizar no solo los textos de los que emana el saber de la ciencia o el saber pragmático, sino también el saber culto, el que apela a la condición humana, el que nos hace ser quienes somos, porque nos permite entendernos a nosotros mismos, y relacionarnos con los otros y con el mundo. La práctica de la lectura en la universidad, debe formar lectores críticos y autónomos capaces de cuestionarse, de aprender y de hacer vida la lectura.

Los resultados de la investigación presentan tres perfiles o niveles de lector literario: bajo, medio y alto, de acuerdo a la disposición de los estudiantes ante la literatura. Como se ha expuesto, conforme sube el perfil de nivel, incrementa el gusto, la importancia y la vivencia de la literatura, así como el interés por participar en actividades promotoras de la lectura de obras literarias.

Es importante que la universidad diseñe e implemente actividades acordes con estos perfiles, para seguir impulsando el desarrollo lector de los perfiles medio y alto, y de manera especial y prioritaria, atender y profundizar sobre las necesidades del perfil bajo, pues es donde se presenta el menor gusto por la lectura de obras literarias (al 92.1% le gusta poco o nada).

Por lo anterior, no es de sorprender que, en este grupo, la gran mayoría (76.4%) solo haya leído entre una y tres obras literarias el último año (sin que podamos precisar si fue por gusto o por obligación), y que los porcentajes de estudiantes que reconocen favorablemente la importancia de la literatura y la hacen vida, también sean los más bajos. Si bien en este perfil se identifica la menor proporción de estudiantes de la muestra (21.5%), no obstante, esto es un reto para la institución, ya que el interés por participar en las diferentes actividades promotoras de la lectura, también es el más bajo. ¿A qué se debe esta baja disposición ante la lectura de obras literarias? Cabe plantearse un estudio complementario de corte cualitativo, para explorar las causas en los diferentes perfiles.

Por otra parte y considerando la muestra del estudio en general, es importante destacar que, en cuanto a la importancia de la literatura (Tabla 7), un mayor porcentaje de estudiantes en los tres perfiles reconoce la relacionada con la cultura, la condición humana, los saberes, las historias y experiencias que dan sentido a la propia existencia, de acuerdo a los reactivos: «R7-La literatura nos permite conocer y entender nuestra cultura y la cultura de otros pueblos [...]» (80.6%); «R6-En los personajes de los libros, se ve reflejada la experiencia o la condición humana» (75.2%), y «R9-La literatura me permite acceder a saberes, historias y experiencias de la humanidad (favorables y desfavorables), que al interpretarlas, cobran sentido para mi propia existencia» (74.1%).

En contraparte, la importancia de la literatura que un menor porcentaje de estudiantes seleccionaron, especialmente en el perfil bajo, es la directamente relacionada con su poder formativo, de lo que dan cuenta los reactivos siguientes: «R8-Permite identificar en los personajes, modelos a seguir y anti modelos a evitar» (40.6%); «R4-Es un medio de formación en valores» (38.5%); «R3-Favorece el conocimiento de uno mismo, de los otros y del mundo» (35.6%), y «R5-Leer obras literarias puede contribuir (entre otros aspectos) a que seamos mejores personas» (35.1%).

Respecto a la frecuencia con la que hacen vida la literatura (Tabla 8), en los tres perfiles el mayor porcentaje reportó «Sentir empatía por las circunstancias de los personajes, ya

sean favorables o desfavorables» (R12 - 52.7%); «Identificar qué enseñanzas y valores son aplicables a su propia vida» (R13 - 47.3%), e «Identificar qué aspectos de la historia o de las actitudes y acciones de los personajes se asemejan a la vida real» (R11 - 43.7%). No obstante, identificar estas enseñanzas, valores, actitudes y acciones de los personajes, no conlleva directamente a ponerlos en práctica, como se puede ver en el bajo porcentaje del reactivo «Pones en práctica las enseñanzas de la obra literaria para mejorar algún aspecto de tu vida» (R14 - 29.4%), especialmente en los perfiles bajo y medio. Este aspecto es crucial para que la obra literaria incida de manera más significativa en los estudiantes, y no se quede, como señala Argüelles (2017), en una exquisita trivialidad.

Asimismo, entre los porcentajes más bajos se identifica también la socialización de la lectura (R15-Compartes con otras personas las reflexiones o enseñanzas que te dejó la obra literaria), que es la manera de intercambiar aquello significativo que nos dejó una obra literaria y, por tanto, nos abre a la posibilidad de adquirir una apreciación más completa de la obra.

Por lo anterior, es necesario que las actividades promotoras de la lectura de obras literarias (Tabla 9), aborden de manera explícita la importancia de la literatura para la formación (más allá del ocio o pasatiempo), enfatizando que esta cobra mayor significado o sentido, cuando el texto se hace vida e incide en el desarrollo personal. Las actividades más propicias para ello son: incluir la lectura de obras literarias en algunas materias (R26); asistir a conferencias, foros o paneles de expertos donde se hable de obras literarias (R19); asistir a presentaciones de obras literarias por parte de los escritores (R18); asistir a cursos o talleres (R21) y formar parte de un club de lectura (R17), ya que en estas se podrían abordar las experiencias de humanización y deshumanización de los personajes, que tengan eco en la propia existencia y ello posibilite la acción transformadora de la literatura.

En cuanto a las actividades promotoras de la lectura en general, es contrastante el porcentaje de estudiantes en los diferentes perfiles a los que les gustaría participar de forma regular o mucho. Los perfiles bajo y medio, tienen porcentajes por debajo de 50% en todos los casos, en cambio, en el perfil alto, se alcanzan porcentajes por arriba de 50% en la mayoría de las actividades y hasta un 86%. Al respecto, conviene explorar qué otros aspectos inciden, más allá del gusto o no por la lectura de obras literarias, en la participación de los estudiantes en actividades promotoras de la lectura. Como señala Astin (1984, p. 523), la institución compite con otras fuerzas por el tiempo del estudiante (familia, amigos, trabajo, etcétera), y convendría agregar a la lista otras tareas académicas y prácticas culturales que, quizá sean de mayor interés que la práctica de la lectura, especialmente en los perfiles bajo y medio, y para quienes esta actividad gusta poco o nada.

En suma, es importante considerar las preferencias de los estudiantes para enfocar los esfuerzos de promoción de la lectura, bajo una estrategia dirigida, y considerar su participación en la planeación de las actividades. Por ejemplo, seleccionar los días, horarios y espacios físicos que resulten más convenientes para ellos, e involucrarlos en la organización y promoción de las propuestas. Es especialmente relevante apoyarse en los estudiantes de perfil alto, ya que pueden ser agentes naturales para contagiar el gusto por la lectura que, de acuerdo a Argüelles (2017, p. 52), es la mejor forma de promoción. Si queremos atraer a los jóvenes de perfil bajo e impulsar al grupo de perfil medio, quién mejor que lectores asiduos y estratégicamente seleccionados, capaces de transmitir la pasión por la lectura y la importancia de la literatura para el desarrollo personal.

Por otra parte, a manera de criterios de acción para avanzar en un plan de fomento a la lectura, se sugiere: a) impulsar las actividades que ya ofrece la institución, asegurando una

campaña de comunicación efectiva para llegar a los estudiantes, y determinar cuáles conviene mantener o reemplazar; b) de ser posible, favorecer las actividades de promoción que tuvieron un mayor porcentaje de aceptación entre los estudiantes de los tres perfiles, tal es el caso de: «R25-Asistir a ferias de libro para enterarte de novedades literarias, acudir a la presentación de un libro o adquirir libros»; «R23-Recibir material impreso o digital [...] con recomendaciones de obras literarias», y c) ampliar periódicamente la oferta de actividades, considerando los recursos institucionales y las preferencias de los estudiantes.

De esta forma, la presente investigación es una invitación y una propuesta de medición, para que las instituciones educativas conozcan el perfil lector literario de los estudiantes de nuevo ingreso, a fin de brindarles experiencias de fomento a la lectura acordes con sus intereses y necesidades. El instrumento podría ser utilizado bajo un esquema pre-prueba/posprueba, para medir si dichas experiencias han sido exitosas en la medida en que incrementan el gusto por la lectura de obras literarias, su importancia y la vivencia percibida de las mismas. ■

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2017). *La condición humana*. PAIDÓS.
- Álzaga, Florinda (2001). La literatura más allá de la estética. *Círculo: Revista de Cultura*, Vol. XXX, 65-75.
- Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el hábito de leer*. OCEANO.
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 5(40), 518-529.
- Eco, U. (2017). Sobre algunas funciones de la literatura. *Sobre literatura*. Penguin Random House.
- Fromm, E. (1980). *Ética y Psicoanálisis*. Fondo de Cultura Económica.
- García, M. (2013). Kierkegaard y la comunicación indirecta. Algunos comentarios a La Alternativa. *Tópicos. Revista de Filosofía*, 5(1), 113-139. <https://doi.org/10.21555/top.v5i1.515>
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0. Allyn & Bacon.
- Goodman, K. (2015). *Sobre la lectura*. PAIDÓS.
- IBBY MÉXICO (2019). *Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos*. <https://www.ibbymexico.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/present-definitiva-Ejecutivo-LECTURA1901.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Módulo sobre lectura (MOLEC). Principales resultados*. Febrero 2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf

- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura, Literatura, experiencia y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- López Quintás, A. (1994). *Cómo formarse en ética a través de la literatura: análisis estético de obras literarias*. Rialp.
- Manguel, A. (2014). *El viajero, la torre y la larva. El lector como metáfora*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1982). *Declaración de México sobre las Políticas Culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales*. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf
- Pérez, J. A. (1995). *Filosofía y crítica de la cultura*. Trotta.
- Pérez, R. (2010). La Disposición de Ánimo (o de Espíritu) en Max Scheler: Elementos para la Orientación Filosófica. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 1, 67-89. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/58387/LA%20DISPOSICI%C3%93N%20DE%20%20C3%81NIMO%20%28O%20DE%20ESP%C3%8dRI-TU%29%e2%80%9d%20EN%20MAX.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes, A. (1944). *El deslinde*. Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, A. (1997). *Hermes o de la comunicación humana. La experiencia literaria. Obras Completas de Alfonso Reyes XI*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, R. (2013). Erich Fromm: Bases para una antropología paradójica y una ética «negativa». *EN-CLAVES del pensamiento*, 7(14), 103-122. Recuperado 19-11-2021. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2013000200005
- Scheler, M. (1937). *El saber y la cultura*. Editorial Cultura.
- Scheler, M. (2003). *El puesto del hombre en el cosmos*. Editorial Losada.
- Sobrevilla, D. (1998). *Filosofía de la Cultura*. Trotta.
- Steiner, G. (2003). *Humanidad y capacidad literaria. Lenguaje y silencio*. Gedisa.
- Tolkien, J. R. R. (1994). *Sobre los cuentos de hadas. Árbol y hoja y el poema Mitopoeia*. Minotauro.
- Torres, F. (2009). *Involucramiento estudiantil del universitario mexicano y su relación con el desarrollo académico y personal*. Tesis. Estado de México.
- Vargas Llosa, M. (2000). *Un mundo sin novelas. Letras libres*. <https://www.letraslibres.com/mexico/un-mundo-sin-novelas>
- Zaid, G. (1982). *La feria del progreso*. Taurus.



CUERPOS ACADÉMICOS EN ESCUELAS NORMALES: LA COLEGIALIDAD PARA LA PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO

ACADEMIC GROUPS IN NORMAL SCHOOLS: COLLEGIALITY FOR THE PRODUCTION AND DISSEMINATION OF KNOWLEDGE

doi: 10.21555/rpp.v33i33.2410

María Guadalupe Loza Jiménez

maríaguadalupe.loza@upaep.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4106-5233>

Martha Leticia Gaeta González

marthaleticia.gaeta@upaep.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1710-217X>

Escuela Normal «Instituto Jaime Torres Bodet»,
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Recibido: octubre 12, 2021 - Aceptado: octubre 26, 2021

RESUMEN

Las Escuelas Normales son instituciones de educación superior, responsables de la formación de docentes de educación básica en México. Desde 2009, han respondido a una política pública establecida para la conformación de Cuerpos Académicos. Estos grupos están integrados por profesores de tiempo completo con intereses comunes en temas disciplinares o multidisciplinares, con la finalidad de realizar investigaciones colegiadas para generar y aplicar conocimiento. La presente investigación tiene como objetivo analizar la contribución de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales del estado de Puebla. Con un enfoque cualitativo-interpretativo, se entrevistó a cinco docentes de Cuerpos Académicos de tres Escuelas Normales, considerando como categorías de análisis: colegialidad, producción y difusión del conocimiento. Los hallazgos permiten identificar algunas características de la cultura colegiada (prácticas y estrategias), que inciden en la producción y difusión del conocimiento que se genera al interior de los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales del Estado de Puebla.

Palabras clave: cooperación en investigación, conocimiento científico, difusión del saber científico, grupos académicos, formación de docentes.

ABSTRACT

«Normal Schools» are higher education institutions responsible for the training of elementary school teachers in Mexico. Since 2009 they have responded to a public policy established for the formation of Academic groups. These groups are made up of full-time professors with common interests in disciplinary or multidisciplinary subjects to carry out collegiate research to generate and apply knowledge. The present study aims to analyze the contribution of collegiality for the production and dissemination of knowledge in Normal Schools' Academic groups in the state of Puebla. With a qualitative-interpretive approach, five teachers from Academic groups from three Normal Schools were interviewed, considering collegiality, production, and dissemination of knowledge as analyzing categories. The findings show some characteristics of the collegiate culture (practices and strategies) that affect the knowledge generated within the Academic groups of the Normal Schools of the State of Puebla.

Keywords: Research cooperation, Scientific Knowledge, Dissemination of Scientific Knowledge, Academic Groups, Teacher Training.

1. INTRODUCCIÓN

Desde 1996, surge en México, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), cuyo objetivo es contribuir a que los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las instituciones públicas de Educación Superior, alcancen las capacidades para realizar investigación y docencia, se profesionalicen, articulen y consoliden en grupos de pares llamados Cuerpos Académicos (CA). Pero es hasta 2009 que las Escuelas Normales (EN) son convocadas para participar en dicho programa que, a partir de 2012, se denomina Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y define a los CA como (DOF, 2013):

Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares, y un conjunto de objetivos y metas académicas, [...] situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las Instituciones de Educación Superior (p. 11).

El primer CA en las EN del estado de Puebla, surgió en 2011. Al momento de la presente investigación, existen 21 CA (GobMx, 2021). Las características de los CA varían dependiendo de su grado de consolidación; *en formación* (CAEF), *en consolidación* (CAEC) o *consolidado* (CAC), a partir de la solidez y madurez de las Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) que cultivan, por el diseño conjunto de proyectos innovadores, los productos académicos que generan, el grado profesional de los integrantes, el reconocimiento al perfil deseable y la forma de trabajo colegiado, que implica la integración de redes de colaboración o cooperación, y movilidad académica (DOF, 2013). Las LGAC son definidas por el PRODEP como: «Una serie coherente de proyectos, actividades o estímulos que profundizan en el conocimiento como producto de la investigación básica y aplicada, con un conjunto de objetivos y metas de carácter académico, en temas disciplinares o multidisciplinares» (DOF, 2013, p. 18).

Del total de CA en la entidad, tres son CAEC y el resto son CAEF, sin que exista algún CAC (GobMx, 2021). Entre los CA de las EN poblanas se cultivan 25 LGAC, orientadas al ámbito educativo con énfasis en la formación de docentes. Con base en la clasificación temática del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), las LGAC involucran:

procesos de formación (13); estudiantes, maestros y académicos en investigación educativa (4); aprendizaje y desarrollo (3); filosofía, teoría y campo de la educación (2); conocimientos disciplinares en México (2), y entornos virtuales de aprendizaje (1) (GobMx, 2021).

Generalmente, las investigaciones en dichos CA surgen de las problemáticas contextuales y producen conocimiento en el campo educativo, y resulta importante que, de manera colegiada, la producción se difunda y se ponga a disposición de los usuarios. Sin embargo, en el estado de Puebla se desconoce el funcionamiento de los CA que se han conformado en las EN. Si bien, al interior de las instituciones se está al tanto de la forma en que se realizan algunos procesos, se ignora acerca de los modos de producción y difusión del conocimiento. Es aquí donde surgen algunas preguntas que orientan la presente investigación. De manera general: *¿cómo contribuye la colegialidad para la producción y la difusión del conocimiento en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales Públicas del estado de Puebla? Y, específicamente, ¿qué aspectos de la colegialidad inciden para la producción y difusión del conocimiento en los CA?, ¿qué estrategias definen los CA para la producción y difusión del conocimiento que generan?*

Con base en estos cuestionamientos, el objetivo general de la presente investigación es *analizar la contribución de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales Públicas del estado de Puebla, México.*

Conocer las características de la colegialidad en los CA al interior de las EN del estado de Puebla, y su relación con la producción y difusión del conocimiento que en ellos se genera, puede justificarse por varias razones: 1) se trata de un tema poco explorado; 2) la colegialidad es un rasgo imprescindible en la investigación educativa actual y su análisis resulta necesario; 3) es ineludible un acercamiento a los procesos académicos en relación con la producción y difusión del conocimiento en las instituciones que forman a los docentes de México, y 4) recoger la experiencia emanada para la producción y difusión del conocimiento en los CA, quizá pueda replicarse en otras EN o repensarse en correspondencia con sí misma.

2. MARCO REFERENCIAL

Los CA se conforman por un grupo de personas que interactúan con base en un propósito común, que comparten saberes y se retroalimentan para el logro de un mismo beneficio, por lo que resulta interesante determinar las características para la producción y difusión del conocimiento, a partir de un enfoque definido como estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre. Se trata del *interaccionismo simbólico* (IS), término introducido por Blumer, en 1937, con una importante influencia teórica en trabajos de corte cualitativo en el campo de la antropología, la psicología social y la sociología política.

Las tres premisas del IS, según Blumer (1982, p. 2), son:

1. Los seres humanos actúan hacia diversas cosas sobre las bases de los significados que esas cosas tienen para ellos.
2. El significado de tales cosas emerge de la interacción social que uno tiene con los asociados a uno.
3. Los significados dependen y se modifican a través de un proceso interpretativo usado por la persona en su trato con las cosas que encuentra.

Los principios básicos del IS, se pueden identificar en el quehacer cotidiano de los CA, debido a que la capacidad de pensamiento de los integrantes se modela por la interacción social que practican, a través de la cual aprenden significados que les permiten actuar e interactuar de cierta manera. La integración de un grupo epistémico se encuentra en relación con lo que significa para los docentes realizar investigación educativa y participar en procesos académicos; ello se confirma, altera o modifica cuando interactúan desde la práctica de un trabajo colegiado y pueden –o no– otorgarle un significado diferente, dependiendo de su capacidad para interactuar consigo mismos. Esto, a su vez, les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno. Cada integrante manifiesta significados al resto del grupo y, de esta manera, se ve influenciado por las actitudes y significados de los otros pares logrando, como lo expresa Blumer (1982, p. 12), «que las muestras de comportamiento comunitario hagan que sus líneas de acción encajen o se adopten recíprocamente».

Para la comprensión del desarrollo de los colectivos de trabajo es de suma importancia el papel de la interacción ya que, como lo menciona Rizo (2006), es un proceso en el que una pluralidad de acciones se relaciona recíprocamente y, en este sentido, estudia procesos interpersonales, formando parte de grupos, y no acciones aisladas. El autor considera que «gran parte de las investigaciones en psicología social se sitúan a nivel de la interacción, y de esta surge el interés por aspectos como la cohesión, el liderazgo, la dinámica de grupos y la comunicación» (p. 54).

2.1 Colegialidad

El término *colegialidad* «tradicionalmente se ha utilizado para identificar la calidad de la unión entre las personas que trabajan de forma coordinada y colaborativa, con un fin u objetivo común» (Bakieva, 2011, p. 8), que les permite aprender unos de otros y alcanzar un desarrollo mutuo. Según Martínez (2015), tiene que ver con intereses y metas en común, que propicien discusiones para reflexionar de manera formal o informal, y señala que «en la colegialidad se establece una relación de horizontalidad [...] es decir, se discute y se trabaja entre pares» (p. 7).

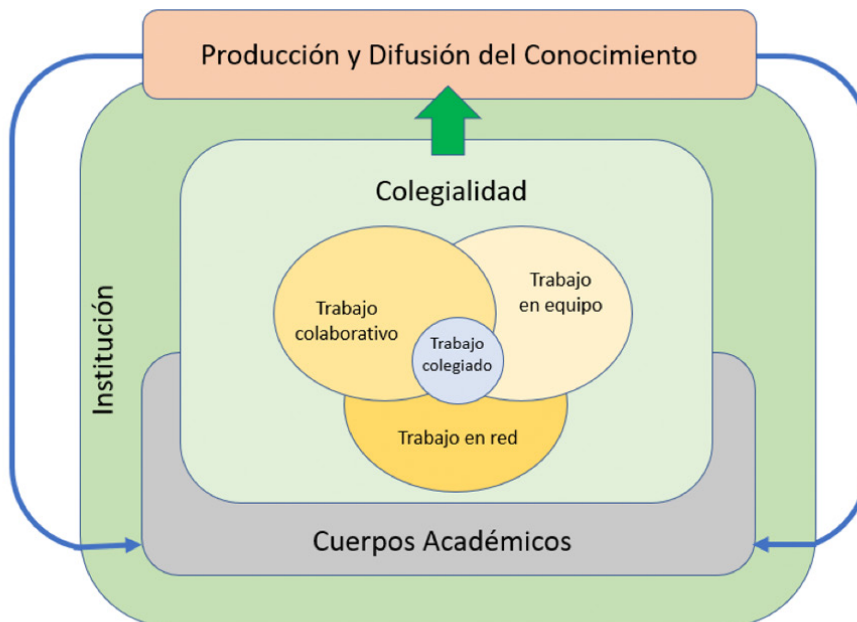
Partiendo de estas aportaciones y para fines de la presente investigación, podemos señalar que colegialidad es: una condición entre pares en la que se establecen vínculos personales y profesionales, con base en significados comunes y un mismo interés en un área o disciplina. Su finalidad es impulsar el cumplimiento de objetivos y metas, a través de un trabajo continuo, compartido, comprometido y ético, cuya base es la reflexión, la crítica, el intercambio de percepciones y experiencias, para favorecer la investigación y/o la innovación educativa.

Esta condición puede ser vista como un sistema al que podemos llamar *sistema colegiado*, ya que en él existen normas y procedimientos que regulan el funcionamiento o comportamiento de los integrantes del grupo o colectividad; lo mismo que a las actividades que realizan en conjunto para contribuir a los propósitos comunes, podemos definirlo como *trabajo colegiado*; este se concibe por los profesores como algo más que la pertenencia a un grupo de trabajo; más bien refieren un «grupo de compañeros que les permite aprender, en un ambiente de cuestionamiento en el que se gesta un desarrollo académico y una condición de posibilidad en su profesionalidad» (Rayas, 2011, p. 8). Esta forma de trabajo –que implica ciertas características de cotidianidad académica– es a lo que Becher (1999) llama *cultura colegiada*.

Los principales elementos del trabajo colegiado en los CA de las EN, están en relación con: a) el trabajo colaborativo; b) el trabajo en equipo, y c) el trabajo en redes académicas, cuya adecuada funcionalidad favorece una verdadera colegialidad.

Figura 1

Esquema conceptual del trabajo colegiado en Cuerpos Académicos, y su relación con la producción y difusión del conocimiento



a. La *colaboración* se ha definido como «un enlace formal de dos o más participantes autónomos, cuya relación no es de tipo contractual, y tiene como objetivo el logro de metas sustantivas o simbólicas que cada uno de los participantes no podría lograr independientemente» (Domínguez-Gaona *et al.*, 2015, p. 123).

Para Antúnez (1999), la colaboración entre docentes es un modo de trabajar en que se comparten recursos para alcanzar unos propósitos específicos, durante un periodo de tiempo determinado. Es voluntario, en términos de igualdad entre pares; se basa en la lealtad y confianza recíproca; implica un planteamiento ideológico, y supone «el diseño de lo que se pretende alcanzar o desarrollar, [al] acordar la metodología de trabajo y discutir y evaluar en común los resultados» (p. 95).

La actividad de investigación que se realiza en los CA y su vinculación con el trabajo colaborativo, propician el concepto de *investigación colaborativa*, que de acuerdo con Cano (2010), «es un valioso enfoque para construir el conocimiento entre y por los profesores e investigadores» (p. 61).

b. El *trabajo en equipo*, de acuerdo con Morelli (2000), se conforma por «un grupo de personas que se reúnen para trabajar de manera coordinada en la ejecución de un proyecto. Por la teoría sistémica, el equipo responde al resultado final y no a cada uno de sus miembros de manera independiente» (p. 1).

El trabajo en equipo es una característica de la forma de organización de los CA a la que hacen referencia las políticas públicas del PRODEP, ya que como menciona Antúnez (1999), el trabajo en equipo dentro del ámbito docente:

[...] se justifica como un mecanismo para proporcionar una atmósfera que anime a los integrantes a trabajar con entusiasmo, o para aumentar el autoconcepto y la autoestima del profesorado y su sentimiento de propiedad y de pertenencia respecto al centro escolar [...] es uno de los factores clave relacionados con la mejora de los aprendizajes de los alumnos (p. 95).

El trabajo en equipo que los docentes deben realizar al interior de los CA no se separa de la funcionalidad que se le otorga al mismo, como lo refiere Morelli (2000), tiene que ver con las cinco «C»: 1) complementariedad; 2) coordinación; 3) comunicación; 4) confianza, y 5) compromiso. A esta propuesta, Espinosa (2008) agrega otra «C», que corresponde a colaboración.

c. El *trabajo en redes* es otra de las características de las comunidades epistémicas y en general de los procesos de producción del conocimiento. Las redes de acuerdo con López, (2010), constituyen un instrumento de análisis y trabajo en la sociedad, y tienen como propósito (ANUIES, 2019):

[...] el estudio de temas disciplinares o multidisciplinarios cuya relevancia amerite un esfuerzo colectivo de alcance regional o nacional, sistemático y permanente. Su labor se sustenta en la colaboración, la coparticipación, la corresponsabilidad y en el intercambio continuo de información con base en la experiencia y competencias de sus miembros (p. 1).

Algunas de las ventajas del trabajo en red para el desarrollo profesional docente, son las de combatir el aislamiento del profesorado ofreciendo apoyo social, y estimular la articulación y explicitación del conocimiento tácito acerca del aprendizaje y la enseñanza (López, 2008). Al participar en redes, los integrantes de los CA propician una investigación dentro de comunidades que comparten supuestos conceptuales y metodológicos, basados principalmente en aspectos de formación docente.

2.2 Producción del conocimiento

La producción del conocimiento consiste en lograr aportaciones a un tema, disciplina, campo determinado, resultado de un proceso de investigación en el que se involucran diversos actores y sus prácticas, cuya finalidad es la resolución de problemas sociales.

Tradicionalmente, el conocimiento se ha producido de una forma delimitada, gracias al contexto disciplinar que lo produce, legitima y valora, y al que Gibbons *et al.* (1997) han llamado *modo 1*. Se presenta como un conocimiento homogéneo, que se genera en la institución (universidad), atendiendo a una problemática disciplinar, que es jerárquico y se difunde en el gremio específico de la disciplina, y es valorado por los pares.

Gibbons *et al.* (1997) también proponen el *modo 2*, en el que se consideran diferentes lugares potenciales para generar conocimiento: el contexto va más allá de las instituciones y considera a la sociedad, la industria y las empresas. Quienes practican la ciencia son diferentes sujetos del contexto, que con diversas metodologías y abarcando problemáticas de manera transdisciplinar o multisectorial, organizan el conocimiento de manera no jerárquica, a través de diversas estructuras. Debido a esa condición transdisciplinaria se incrementa la difusión, y se avanza a nuevos contextos de aplicación y uso (Sañudo, 2010).

Carayannis y Campbell (2012, referidos por Chiquiza, 2015) proponen un nuevo modo de la producción del conocimiento al que llaman *modo 3*, el cual promueve el enfoque democrático de la innovación –surgido de la preocupación de la crisis ecológica del planeta–,

bajo un ámbito político, económico y epistemológico. Este modo de producir conocimiento se sustenta en el desarrollo sostenible y vincula la innovación, el espíritu emprendedor y la democracia. Se fundamenta en el enfoque de sistemas para la creación de conocimientos, difusión y utilización; las redes de innovación; agrupaciones de conocimientos, y modelos de investigación fractal de la educación y ecosistema de innovación.

Los tres modos presentan aspectos comunes, pero cada uno posee sus respectivas peculiaridades; surgen en distintos momentos históricos, bajo condiciones epistémico-políticas diferentes, con intereses y preguntas de investigación que provienen de contextos diversos, con fundamentación y relación con la comunidad disímiles, y con formas de trabajo que difieren entre sí.

2.3 Difusión del conocimiento

La comunicación de la ciencia incluye una serie de términos que hacen referencia a distintos procesos: *difusión*, *divulgación* o *diseminación*, son conceptos que frecuentemente se enlazan con términos como: alfabetización científica, cultura científica o comprensión pública de la ciencia.

Pascuali (1990, referido por Sañudo, 2014, p. 31), realiza una distinción entre los principales conceptos vinculados con la comunicación de la ciencia, proponiendo las siguientes definiciones:

- *Difusión*: Es la transmisión de información científica por parte de expertos a audiencias generalmente educadas o instruidas que, aunque no son expertas en el tema, pueden entender el mensaje debido a que en este se utiliza un lenguaje menos especializado y más accesible.
- *Divulgación*: Es el envío de mensajes, elaborados mediante la transcodificación de lenguajes crípticos a lenguajes comprensibles, a la totalidad del universo perceptor disponible.
- *Diseminación*: Es la remisión de mensajes, elaborados en lenguajes especializados, a perceptores selectivos y restringidos. En esta acción, el flujo de información se da entre los científicos y expertos, quienes comprenden el lenguaje especializado.

De acuerdo con Sañudo (2010), la difusión es el rubro más conocido y relevante del proceso de distribución del conocimiento, que se realiza primordialmente por medio de revistas y artículos científicos. Esta difusión sirve de vehículo entre los resultados de la investigación y los colegas expertos e interesados en el área que, tal como menciona Hernández (2001), puede generarse de dos maneras: formal e informal. La primera alude a la comunicación de la producción mediante su publicación, y la segunda consiste en la participación en eventos académicos o por contactos personales (colegios invisibles).

Los investigadores integrantes de un CA buscan difundir, divulgar o diseminar los resultados de sus investigaciones. Incluso, existe una idea generalizada entre los miembros de estos grupos epistémicos: «Investigación que no se publica... ¡no existe!». De tal forma que ellos pueden participar en foros, mesas de discusión con expertos, congresos, mesas redondas, e incluso escribir artículos para revistas especializadas, capítulos de libros, libros o periódicos o revistas de consulta popular.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque *cualitativo-interpretativo*. Los métodos, técnicas, estrategias e instrumentos se encuentran, en este caso, en la lógica de observar necesariamente algún aspecto de la realidad que viven los CA de las Escuelas Normales del Estado de Puebla, en relación con las características de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento.

Del total de CA, dos cuentan con mayor antigüedad, dos con una antigüedad media y uno con registro reciente; dos de ellos son reconocidos por el PRODEP como *en consolidación* y tres *en formación*. Sus LGAC se vinculan principalmente con procesos de formación docente y el número de integrantes es de tres o cuatro docentes. Tres CA participan en redes nacionales de investigación.

Tabla 1

Características de los cuerpos académicos participantes

NO.	DATO PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL CA	AÑO DE REGISTRO ANTE EL PRODEP	GRADO DE CONSOLIDACIÓN	LGAC	NÚMERO DE INTEGRANTES
1	TCA-1	2011	En formación.	Desarrollo de competencias docentes.	4
2	TCA-2	2013	En consolidación.	Sistematización metodológica de los procesos de aprendizaje permanente.	3
3	BCA-3	2014	En formación.	Las competencias profesionales de los docentes de las Escuelas Normales.	4
4	FCA-4	2014	En formación.	La innovación educativa para mejorar el aprendizaje.	4
5	BCA-5	2016	En consolidación.	Práctica Profesional Pedagógica.	3

Nota. Elaboración con base en los datos del PRODEP (GobMx, 2021a).

3.1 Participantes

Los sujetos de estudio fueron cinco docentes integrantes de CA de tres EN del estado de Puebla: cuatro mujeres y un hombre, con edades entre 42 y 65 años. Su trayectoria docente varía entre 15 y 37 años, su experiencia en educación normalista va desde los 15 hasta los 25 años y su antigüedad en el CA, con registro ante el PRODEP, es de cinco a 11 años. Cuatro de ellos atienden programas de licenciatura: una en Educación Preescolar, uno en Educación Primaria, uno en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, y una participa en tres programas, aunque la mayor carga horaria la tiene frente a grupo en la Licenciatura en Educación Inicial. La otra docente se encuentra adscrita a un programa de posgrado, atendiendo estudiantes a nivel de maestría.

Los participantes cultivan LGAC individuales, cuyas temáticas se centran en: tutorías y trayectorias estudiantiles, procesos de literacidad, competencias profesionales de los docentes, innovación para mejorar el aprendizaje y la práctica profesional pedagógica. Las asignaturas que imparten se relacionan con los campos de formación específica y la línea de acercamiento a la práctica escolar (observación y práctica docente, trabajo docente y taller de diseño de propuestas didácticas, y análisis del trabajo docente). Cuatro de ellos son líderes del CA al que pertenecen y una es miembro activo.

3.2 Técnica de recolección de datos

El acercamiento se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, considerando tres categorías (con sus respectivas subcategorías): colegialidad; producción del conocimiento, y difusión del conocimiento.

En relación con la colegialidad se interrogó acerca de la forma en que se organizan y las actividades que realizan durante sus reuniones, las evidencias de su trabajo, las habilidades con las que cuentan para el trabajo colaborativo, los perfiles de los docentes que permiten la complementariedad, las características de la comunicación, la confianza y el compromiso, así como acerca de la participación en redes académicas, preguntando directamente si pertenecen a alguna y el tipo de participación que tienen, así como el campo y las temáticas desde las cuales generan sus producciones.

Para indagar sobre la producción del conocimiento, se interrogó sobre aspectos metodológicos de la producción que ellos realizan, como: los problemas y principales objetos de investigación que abordan, así como los mecanismos y el proceso que siguen para realizar los proyectos; se cuestionó sobre lo que produce el CA, si esa producción es innovadora y el por qué lo consideran así.

En cuanto a la difusión del conocimiento se interrogó acerca de las personas responsables para realizarla, la dinámica que tienen dentro del CA, el alcance de sus producciones, y el uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) en los procesos investigativos y de difusión.

3.3 Técnica de análisis de datos

La información proporcionada por los participantes fue tratada por medio de un análisis *de contenido*, técnica que «permite de manera válida, interpretar textos y documentos de forma explícita o implícita» (Díaz, 2018, p. 7). De acuerdo con Bardin (2002, p. 71), las fases de

organización en esta técnica son tres: «1) El preanálisis, 2) El aprovechamiento del material y 3) El tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación, cada una con actividades concretas que permiten llegar a la interpretación de los resultados».

Figura 2

Fases de la organización en el análisis del contenido



Nota. Elaboración con base en información de Bardin (2002).

4. RESULTADOS

En este apartado se describen los hallazgos derivados de las entrevistas a los cinco participantes, a partir de las tres categorías preestablecidas y el objetivo de investigación: colegialidad, producción del conocimiento y difusión del conocimiento.

4.1 Colegialidad

A partir de los testimonios de los participantes, la colegialidad en los CA se expresa de varias formas:

Tabla 2

Testimonios de los participantes en relación con la colegialidad

TEMÁTICAS EXPLORADAS	ALGUNAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES
Tiempo y espacio para la investigación	«Definitivamente, todo el tiempo de investigación que nosotros hacemos en la escuela ha sido fuera de nuestra jornada; nunca tenemos en nuestra carga académica. A lo mejor dice “Cuerpo Académico diez horas”, pero es mentira [...]» (FCA4LM).
Frecuencia de las reuniones	«Afortunadamente, en nuestra institución se ha logrado una buena organización para que podamos tener reuniones constantes, tenemos marcado en nuestro horario, por lo menos, una reunión semanal» (TCA1LM).
Actividades que se realizan	«En las reuniones referimos asuntos temáticos que están relacionados con nuestras metas-compromiso que tenemos en el plan, y en ese sentido vamos revisando las tareas y vamos llegando a acuerdos» (BCA3LH).
Evidencias de trabajo	«Tenemos las actas como evidencias, la firma de asistencia, fotografías; tenemos una carpeta donde se van integrando todas las actividades, pero primordialmente nos vamos a la producción, qué es que lo que estamos haciendo, y cómo lo estamos haciendo» (FCA4LM).
Toma de decisiones, tensiones y conflictos	«Pues yo creo que es esencial no estar de acuerdo siempre. Yo creo que eso nos hubiera llevado por otro camino. A mí me parece que lo rico de esta comunicación es el respeto, el respeto a la posición [...], a la postura teórica metodológica que se quiere asumir en cierto proyecto y el acompañamiento del otro» (TCA2LM).
Forma en que dirimen desacuerdos	«[...] como que a veces salen diversos artículos con otros enfoques, pero me parece que nos permite esto [...] respetar lo que cada uno cree y manifiesta con sus argumentos» (TCA2LM).
Trabajo colaborativo	«De repente hacemos un artículo y es revisado, y a lo mejor lo hacemos solo dos, y lo revisan los otros dos, entonces de repente uno está leyendo y piensa que ya está todo limpio, todo bien, y viene la mirada de los otros compañeros, y con ello se mejora» (FCA4LM).
Complementariedad	«[...] pero la líder y una de las colaboradoras son buenísimas de la tecnología, entonces cada quien pone sus habilidades y cuando le toca a alguien pues lo tiene que hacer de acuerdo a eso [...]. Uno de los compañeros, es muy bueno en la redacción, entonces él es un apoyo muy fuerte para nosotros, porque él nos limpia los documentos» (BCA5IM).
Comunicación	A mí me parece que lo rico de esta comunicación es el respeto, el respeto a la posición [...], postura teórica y metodológica que se quiere asumir en cierto proyecto y el acompañamiento del otro» (TCA2LM).
Confianza y compromiso	«El equipo lleva varios años conformado y es por medio de la confianza entre todas que ahí la llevamos» (BCA4IM).
Participación en redes académicas	«Actualmente estamos participando algunos miembros del Cuerpo Académico en redes, una de ellas una red regional [...]. Pues es [...] de colaboración [...]. También pertenecemos [...] a una red de colaboración y, sin embargo, la diferencia entre estas dos redes es que la primera que mencioné es más como de Escuelas Normales y en la otra ya es con otras instituciones como la BUAP» (TCA1LM). «El tenor de indagación, de discusión y la investigación y la producción va sobre tu práctica docente» (BCA3LH).

Con una organización institucional, en la mayoría de los casos se realizan reuniones frecuentes, facilitadas por un horario en común. El tiempo destinado para ellas es en promedio de una hora y las actividades que realizan incluyen aspectos administrativos, organizativos, de autogestión del conocimiento; los integrantes de los CA comparten artículos y discuten temáticas de interés común, en concordancia con lo que menciona Czarny (2003): que el trabajo colegiado se está constituyendo en un espacio para la discusión académica y la actualización de los profesores.

La forma en que los docentes toman decisiones, realizan acuerdos y dirimen diferencias, se relaciona con el respeto a la opinión del otro; en la mayoría de los casos se menciona una relación de amistad que permite el diálogo franco, con apertura y crítica constructiva. La práctica de trabajo colegiado, como menciona Carro (2017), se significa por la constante comunicación y toma de acuerdos donde los participantes se tratan como iguales, compartiendo responsabilidades y reconocimiento.

Otra de las características que se observa en los CA es el trabajo colaborativo que tiene lugar en la división de tareas de los integrantes, en la ayuda mutua, buscando cumplir con las actividades de los proyectos de investigación e intentando obtener los mejores resultados.

El trabajo colegiado también implica una participación en redes académicas, actividad cubierta en dos CA, participando con otras EN y con universidades. La temática que comparten se vincula con el desarrollo de las competencias docentes, centrada principalmente en la práctica educativa. El trabajo en red es una característica importante para la producción del conocimiento y un requisito indispensable, por parte del PRODEP, para el avance en el grado de consolidación de los CA.

De acuerdo con Maldonado (2010):

[...] trabajar en red, estrechar los lazos de investigación, traspasar las barreras geográficas y participar –de manera virtual o presencial– en grandes colectivos de investigación, es una apuesta que se impone como nueva dinámica de trabajo de los investigadores hoy en día (p. 978).

La misma autora afirma que el trabajo en redes de investigación fomenta la publicación conjunta, permite el acceso a más información y posibilita la actualización continua, entre otras ventajas.

El escenario ideal para el trabajo colegiado, como menciona León (2005), sería concebirlo como una necesidad y como un derecho de todos los docentes, un espacio de indagación, de investigación y acción pedagógica que potencie la necesidad de formación interdisciplinaria, el trabajo en equipo y la construcción de una visión compartida.

4.2 Producción del conocimiento

Al cuestionar a los participantes sobre lo que significa para ellos pertenecer a un CA y realizar investigación educativa, se pueden identificar dos momentos: el inicial, que implica la conformación y el registro del CA, ante el PRODEP; y el momento actual que, con el recorrido realizado, mira a la investigación con ojos diferentes. El primero, percibido como un momento de logro, y el segundo, como una oportunidad de realizar producción de mejor calidad, dejando de lado la subjetividad y el individualismo, adentrándose en el conocimiento, y aportando propuestas de mejora dentro y fuera de la institución.

En el análisis de las entrevistas realizadas, se observan ciertas características en relación con la producción del conocimiento:

Tabla 3

Testimonios de los participantes en relación con la producción del conocimiento

TEMÁTICAS EXPLORADAS	ALGUNAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES
<p>Principales problemas sobre los que se investiga</p>	<p>«Los principales problemas, los captamos a partir del acompañamiento que damos a los estudiantes en este trayecto de la práctica profesional; es decir, a partir de la línea de observación y práctica docente [...] los vacíos de conocimiento, son los que nos han dado la pauta para generar a partir de ahí nuestros problemas de investigación» (FCA4LM).</p> <p>«Percibo que el trabajo del Cuerpo Académico está bien que sea aquí en el aula, pero [...] en cuanto a generación de conocimiento, sí tenemos que generar y tener impacto, y no quedarnos solo en las instituciones, sino generar conocimiento que permita irnos a la comunidad y dar elementos a otras personas, a otras instituciones, irnos a ámbitos más hacia la sociedad» (TCA1LM).</p>
<p>Objetos de investigación</p>	<p>«En ese tenor te conviertes en sujeto y objeto de indagación sobre tu práctica, sobre tu desempeño y entonces la docencia la relacionas con la investigación de manera pertinente hacia la producción del conocimiento y esto, para un servidor, ha representado todo un cambio de la indagación; es decir que la investigación se enfoca en asuntos eminentemente del conocimiento sobre la práctica docente» (BCA3LH).</p>
<p>Surgimiento de las investigaciones</p>	<p>«Primero, nos ponemos de acuerdo para decir qué es lo que vamos a hacer, y a partir del proceso que dijimos [...] hacemos un anteproyecto y ese anteproyecto lo informamos [...]; realmente tenemos una gran ventaja, que es la libertad de poderlo hacer, porque también hay lugares donde no te dejan hacer nada» (BCA4LM).</p> <p>«Bueno [...] las investigaciones inician bajo la propuesta de alguno de nosotros [...], creo que así las investigaciones son muy enriquecedoras, porque te van dando diferentes caminos, y esos caminos van dando otros, y de repente quieres más y más» (BCA5IM).</p> <p>«Las investigaciones se generan principalmente al interior de la escuela, sí, es a partir de las comisiones, cursos y asignaturas que tenemos» (TCA1LM).</p>
<p>Proceso para el desarrollo de la investigación</p>	<p>«Tratamos de que las acciones que vamos realizando sean congruentes con el plan, en el sentido, eh [...] bueno, en que todos los colegas se actualicen en esta metodología de la indagación de la práctica, bajo los planteamientos epistémicos» (BCA3LH).</p> <p>«Nos dividimos las tareas: cómo vamos a hacer, qué instrumentos vamos a diseñar, quién los va a aplicar, cuándo nos vamos a reunir de nuevo y así nos vamos en ese orden, en ese proceso, hasta poder llegar a la implementación de ese algo que queríamos producir» (FCA4LM).</p>
<p>Tipo de producción</p>	<p>«[...] en la escuela ya tenemos tres libros institucionales, en donde se refleja el trabajo, tanto de docentes como de estudiantes o egresados, sobre este tema de la investigación y la reflexión que hacen de algún tema específico» (TDIR1M).</p>
<p>Innovación en la producción</p>	<p>«La innovación tiene que provocar un cambio ¿no?, un cambio en algo, y entonces en ese sentido consideramos que hacemos el cambio; por ejemplo, cuando te digo que empezamos con este manejo de los materiales didácticos innovadores, en este caso de la caja pitagórica [...] es una innovación, porque lo tenemos a diferencia de otros que no lo tienen» (FCA4LM).</p>

Los CA realizan sus investigaciones organizándose desde la planeación de proyectos, se dividen tareas, deciden metodologías, diseñan y aplican instrumentos basándose en los objetivos que se han marcado, todo siguiendo un orden coherente. Lo que producen responde a la normatividad que PRODEP emite para los CA de las EN y varía dependiendo el grado de consolidación, desde elaboración de material didáctico para manejo en el aula, hasta aportaciones en revistas indizadas o diseño de libros, porque los académicos van dirigiendo sus producciones hacia metas más altas.

A partir de los datos recabados y con base en la propuesta de Gibbons *et al.* (1997), se considera que la producción que realizan los CA se inclina hacia el *modo 1*, el cual describe «una investigación realizada en la institución, exclusivamente por académicos, unidisciplinar con una estructura jerárquica, cuya validez está dada por una comunidad de pares, que se comunica a través de un evento académico» (Loza *et al.*, 2019, pp. 8-9). Pero algunos profesores son conscientes de que las investigaciones deben transitar hacia el *modo 2*, en el que, como lo menciona Gaeta (2020), se piensa

en el problema y no en el tema, se vincula a otras disciplinas, y más allá de las instituciones, se piensa en la sociedad; lo que implica estar abiertos al aprendizaje y a lo que aporten otras áreas del conocimiento (p. 77).

Esto podría considerarse obligado, sabiendo que se trata de instituciones formadoras de los futuros docentes del país.

En las investigaciones que realizan los participantes, atienden problemáticas identificadas personalmente o en interior del CA; no se refiere ningún caso de investigaciones que respondan a diagnósticos institucionales o a solicitud de las autoridades. Los objetos de estudio en su mayoría se centran en aspectos áulicos, la metodología es generalmente cualitativa y las aportaciones pretenden la innovación en algún sentido.

4.3 Difusión del conocimiento

Los docentes de los CA participan en foros, mesas de discusión con expertos, congresos, mesas redondas, e incluso escriben artículos para revistas especializadas, capítulos de libros o libros, y consideran que la difusión de la producción del conocimiento es responsabilidad de tres agentes: 1) del autor o los autores de la investigación; 2) de la autoridad educativa institucional, y 3) de las personas que organizan diversos foros para tal fin.

Algunas de las opiniones de los participantes, vinculadas con la difusión del conocimiento, se expresan en la siguiente tabla:

Tabla 4*Testimonios de los participantes en relación con la difusión del conocimiento*

TEMÁTICAS EXPLORADAS	ALGUNAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES
Dinámica para la difusión	«Se busca el congreso que alinea los trabajos que nosotros tenemos para poder llevar una ponencia. Es lo que hemos buscado como proceso de difusión [...]» (FCA4LM). «Nos dimos cuenta que los congresos pues, ya no nos estaban aportando lo que necesitábamos como cuerpo, entonces lo que seguía era empezar a escribir artículos que se puedan publicar en las revistas; entonces han sido las decisiones un tanto como lógicas del crecimiento o maduración del cuerpo» (TCA2LM).
Alcance de la difusión	«No ha tenido el alcance que yo quisiera que estos procesos tuvieran, pero eso no nos hace quedarnos [...], no sabemos hasta dónde ha llegado. Hubo una participación que tuvimos, un compañero y yo, en un congreso de la BUAP y de ahí vino gente de otras partes del mundo, investigadores. Ahí pudimos hacer una cita con una investigadora de Colombia que estaba interesada en nuestra participación y quería que interactuáramos con ella y con sus alumnos» (FCA4LM).
Uso de la TIC	«La tecnología es determinante: el grabarte, el grabar en una clase, tu discurso en la entrevista con los mismos chicos, tanto en el aula como fuera de ella, hacer grupos focales y entrevistarlos, en fin [...] una serie de información que te permita triangular esta para obtener cierto acercamiento a la teorización es determinante» (BCA3LH).
Limitantes	«Nosotros somos inquietos y buscamos si hay un congreso y, si lo hay y pedimos permiso, nos dan un oficio de comisión; dinero no nos dan, solo nos dan permiso y allá a donde vamos saben lo que hicimos» (BCA5IM).

En los CA de las EN, son los docentes, autores de las investigaciones, los que buscan los espacios para difundir su producción (principalmente congresos cuyas memorias cuenten con la expedición del ISSN). En ocasiones esto se dificulta, porque la asistencia a congresos implica recursos financieros que la mayoría de las veces deben ser solventados por el investigador. Es por ello que actualmente se mira hacia otra posibilidad: las revistas indizadas que, si bien exigen mayor rigor metodológico e implican más tiempo en la gestión, son el recurso ideal para hacer más extensa la difusión de los resultados.

Los docentes están conscientes de que sus producciones tienen un alcance limitado; en algunas ocasiones solo son consideradas dentro de la EN; sin embargo, tienen claro que sus resultados deben impactar en la sociedad y poseen la firme certeza de que su trabajo es importante no solo para ellos y sus estudiantes, sino también para las comunidades en las que se desenvuelven.

La investigación que realizan los CA atiende a un propósito educativo, generando producciones que por el momento impactan directamente en las aulas y en las condiciones institucionales; no obstante, algunas de sus producciones llegan a las escuelas de educación básica, innovando en algunos aspectos y reforzando metodologías en otros. Estas acciones coinciden con la propuesta de Sañudo (2010), quien menciona que la elección de los objetos de investigación y la forma en que se investiga debe generar cambios en las instituciones,

«esto implica un horizonte aceptado de la innovación viable, un estilo para enfocar los problemas y un conjunto de hábitos y procedimientos aceptados por la comunidad académica para enfrentar las demandas» (pp. 3-4).

5. CONCLUSIÓN

Al analizar la contribución de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento en los CA de las EN, del estado de Puebla, se perciben varias aristas.

Inicialmente, una de las principales características para que se conforme un CA, es que los integrantes mantengan entre sí una relación cordial, y tengan objetivos y metas comunes. Este es un primer paso del que surge una colegialidad que da sustento a todos los procesos y las producciones en el grupo de investigación. Establecida la intención, los docentes inician un trabajo colegiado que parte del diseño de un plan de acción, el cual incluye en primera instancia, reuniones frecuentes, en que se gestan proyectos, se intercambian conocimientos, se diseñan instrumentos y, entre otros, se atienden aspectos administrativos para cumplir con requerimientos institucionales internos (de la EN) o externos (ante el PRODEP).

En ocasiones, la toma de acuerdos en las reuniones es complicada, pero los docentes la solventan con la práctica de valores –específicamente con respeto y tolerancia ante el argumento disímil–, lo cual también es un aspecto central en el desarrollo del trabajo colegiado. Cabe mencionar que algunas veces el tiempo destinado en la organización institucional para realizar reuniones de trabajo no es suficiente, por lo que los docentes buscan espacios fuera de sus horarios para sus encuentros, que dejan ver su responsabilidad y compromiso para el cumplimiento de sus objetivos y metas.

Los integrantes de los CA han transitado juntos durante cierto tiempo, lo cual ha establecido una cultura colegiada en la que permea un ambiente de camaradería, siendo la comunicación un aspecto medular en los procesos que realizan. Esta característica se enuncia en tres sentidos: al interior del CA, al interior de la EN y con otras instituciones que apoyan o fortalecen las funciones; ello identifica al trabajo colaborativo en redes de investigación, aspecto que interesa a los docentes como parte de un requisito para avanzar en el grado de consolidación, y como parte de un apoyo para mejorar la producción y la difusión que generan.

Las temáticas que abordan se centran principalmente en trabajos dentro de la institución, del aula y quizá, los más aventurados, investigan en escuelas de educación básica en donde los estudiantes normalistas realizan su práctica docente, siendo los aspectos de formación integral y los didácticos, los principales objetos de estudio, lo cual también es consensado en un ambiente colegiado entre los integrantes, al igual que las metodologías y el desarrollo de las investigaciones. Con base en ello, los académicos generan, desde la colegialidad, ciertas innovaciones con sus proyectos, tratando de aportar diferentes formas de abordar las problemáticas, logrando así nuevas ideas para el ejercicio de la práctica docente, con cambios en el aula, en la institución o en las escuelas de educación básica.

De acuerdo con la propuesta de Gibbons *et al.* (1997), la producción del conocimiento que realizan los CA, se inclina hacia el *modo 1*, lo cual nuevamente deja ver un aspecto de la colegialidad cimentado en la organización y comunicación entre compañeros, y validado por colegas. Aunque para algunos queda clara la necesidad de transitar hacia otro modo de producir el conocimiento, aún no hay certeza de las condiciones o formas para lograrlo.

La colegialidad para la difusión de la producción del conocimiento presenta una dinámica semejante entre los CA participantes: son los mismos académicos los que buscan las

opciones para esta tarea. Parten desde la búsqueda de eventos académicos en donde presentan ponencias, hasta la identificación de revistas indizadas, pasando por el diseño de libros, cuyos capítulos generalmente son los resultados de la investigación que realizan. El alcance de su producción también es versátil, llegando en ocasiones a tener una proyección nacional o internacional, pero también existe una coincidencia entre ellos: la producción que realizan se conoce poco en la EN o se desconoce.

Los resultados expresados en la presente investigación, abren la posibilidad de dar seguimiento a nuevos objetos de estudio en torno a los CA de las EN, no solo con un alcance estatal o regional, sino con una mirada más amplia que permita caracterizar a las instituciones formadoras de docentes a nivel nacional. Sería interesante conocer, por ejemplo, acerca del impacto de la producción colegiada que generan, o quizá, escudriñar sobre la constitución y el funcionamiento de redes de investigación entre las EN, lo cual es un tema pendiente, ya que se identifican temas y líneas de investigación comunes, pero no logran concretarse como estrategia de cooperación o de colaboración académica.

En esta investigación se ha podido penetrar en el quehacer cotidiano de los CA de las EN de Puebla, y se han logrado identificar algunas prácticas colegiadas que asumen los integrantes, para la producción y difusión del conocimiento que generan. El acercamiento a las condiciones reales de trabajo dentro de las instituciones, deja ver que los formadores de docentes en estos grupos epistémicos, se esfuerzan por adquirir una cultura diferente que les está llevando a incursionar en procesos investigativos cada vez más sólidos, para el logro de una transformación real del normalismo poblano. ■

REFERENCIAS

- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 88-110.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], (2019). *Redes de colaboración*. En <http://www.anui.es.mx/anui/es/redes-de-colaboracion>
- Bakieva, M. (2011). *Colegialidad docente. Una evidencia de Validación de Constructo para el diseño de un instrumento de evaluación*. Universitat de València.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akai.
- Becher, T. (1992). Las disciplinas y el académico. *Universidad Futura*, 4(10). UAM-Azcapotzalco.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.
- Cano, M. (2010). La investigación colaborativa: Una experiencia en el desarrollo de un proyecto educativo. *Ciencia Administrativa*, 61-67. <https://www.uv.mx/iesca/files/2012/12/colaborativa2010-1.pdf>
- Carro, A. (2017). *El trabajo colegiado en la investigación: El cuerpo académico. Gestión y Políticas Educativas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. [Ponencia]. San Luis Potosí. COMIE.
- Chíquiza, M. (2015). La nueva producción del conocimiento y su relación con la educación media. 2° *Simposio Internacional de Postgrados en temas y problemas de*

investigación en educación. Retos y desafíos de la educación en la época de la inclusión y la interculturalidad. Universidad de Santo Tomás, Vicerrectoría de Universidad abierta y a distancia, Facultad de educación. https://document.site/download/la-nueva-produccion-del-conocimiento-y-su-relacion_pdf

- Czarny, G. (2003). Las escuelas normales frente al cambio: Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudio 1997. *Cuadernos de discusión*, 16. SEP.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2013). *ACUERDO número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.* En <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/efe3ced7-58c6-476c-874a-56678397baa4/a712.pdf>
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28, 119-142. En <file:///C:/Users/lupit/Downloads/60813-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-4564456553017-5-10-20180720.pdf>
- Domínguez-Gaona, M., Crhová, J. y Molina-Landeros, R. (2015). La investigación colaborativa: las creencias de los docentes de lenguas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 119-134. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2014.09.001>
- Espinosa, M. E. (2008). El trabajo colegiado en las Escuelas Normales y la evaluación de sus planes de estudio. *CPUE, Revista de Investigación Educativa* 7, 1-14 http://www.uv.mx/cpue/num7/opinion/espinosa_trabajo_colegiado.html
- Gaeta, M. (2020). Uso y distribución del conocimiento en investigación educativa. En *Reflexiones sobre investigación educativa en la región centro sur desde sus actores*, 73-81. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación de las sociedades contemporáneas.* Pomares-Corredor.
- Gobierno de México [GobMx], (2021). Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP. *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)* <http://promep.sep.gob.mx/CA1/index.php?RELOAD=0>
- Hernández, P. (2001). La producción del conocimiento científico como base para determinar perfiles de usuarios. *Investigación Bibliotecológica*, 15(30), 29-64.
- León, A. (2005). El trabajo colegiado en las escuelas de Educación Básica. Una aproximación desde la perspectiva de la gestión y la formación continua de los docentes. *EDUCARE*, 2.
- López, M. (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: Una revisión de algunos equipos y recursos. *REICE*, 6(2), 200-211.
- Loza, M., Merino, C. y Ceja, S. (2019) *La producción del conocimiento en las Escuelas Normales de México: una mirada desde el CONISEN* [XV Congreso Nacional de Investigación Educativa]. COMIE 2019. Acapulco, Guerrero, México.
- Maldonado, E. (2010). Trabajar en redes: nuevo modelo de investigación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 975-980. En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300014&lng=es&tlng=es

- Martínez, G. (2015) La colegialidad es un principio de la organización académica vigente en la práctica cotidiana del CCH. Pero, ¿su operatividad es cotidiana? *Nuevos cuadernos el Colegio*, UNAM (5), 15-35. http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/16/NCC_No5_ene-mar_2015_1559167686.pdf
- Morelli, N. (2000). *Trabajo en equipo*. En: <http://www.marketportal.com.ar/soc/TE/pdf>
- Rayas, J. (2011). *La colegialidad en los procesos de formación permanente de los profesores de educación primaria* [XI Congreso Nacional de Investigación Educativa]. COMIE 2011. México, D.F., México.
- Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw-Hill.
- Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Análisis*, 33, 45-62.
- Sañudo, L. (2010). *La producción y uso del conocimiento educativo* [Congreso Iberoamericano de educación, Buenos Aires]. En http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/R0896_Sanudo.pdf
- Sañudo, L (2014). *Hacia un modelo de gestión del conocimiento educativo para instituciones de educación superior y centros de investigación* [Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires].



NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE HACIA UNA PROFESIONALIZACIÓN BAJO EL ENFOQUE DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN UNA ESCUELA DE ENFERMERÍA

TEACHER EDUCATION NECESSITIES TOWARD PROFESSIONALIZATION ON THE BASIS OF REFLECTIVE PRACTICE IN A NURSING SCHOOL

doi: 10.21555/rpp.v33i33.2415

Paula Hortensia Medrano Merino

paulamedranomerino@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8951-1354>

Escuela de Enfermería del Hospital Español, Ciudad de México, México

Recibido: octubre 15, 2021 - Aceptado: noviembre 3, 2021

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo diagnosticar necesidades de formación de los profesores de la Escuela de Enfermería del Hospital Español (EEHE), para en un futuro trabajo, y establecer un modelo de profesionalización, bajo el enfoque de la práctica reflexiva. Para llegar al objetivo, se aplicaron cuestionarios a profesores y alumnos de acuerdo con la enseñanza impartida en la escuela, aunado a una entrevista en profundidad a profesores, con enfoque cualitativo, expresando el significado que dan a su práctica docente a través de su experiencia. Se logró identificar las necesidades docentes, demostrando que es importante desarrollar un programa de formación y obteniendo información relevante: la mayoría imparten cátedra magistral a pesar de que motivan a la reflexión y a la investigación; les gustaría aprender el modelo de práctica reflexiva. Con la percepción de los docentes de sí mismos, de su práctica y de sus alumnos, se favorecerá la implementación del programa, ya que tienen pasión por la enseñanza y son exigentes, con gran interés por formar alumnos de manera integral, no solo académicamente.

Palabras clave: docente, enfermería, enseñanza, práctica reflexiva, reflexión.

ABSTRACT

This article aims to diagnose Spanish Hospital Nursing School (SHNS) teachers' training necessities toward professionalization model, on the basis of the reflective practice in order to carry out in a future work. To reach the objective, questionnaires were applied to teachers and students regarding teaching at school, together with an extensive interview with teachers, with a qualitative approach expressing the meaning they give to their teaching practice through their experience. It was possible to identify the teaching needs, demonstrating that it is important to develop a training program, obtaining relevant information: most of the teachers teach lectures despite of the fact that they motivate reflection and research; they would like to learn there flective practice model. With the perception that teachers have of themselves, their practice and their students, the implementation of the program will be favored since they have passion for teaching and demand, with great interest to train students in a comprehensive way not just academically.

Keywords: Teacher, Nursing, Teaching, Reflective Practice, Reflection.

INTRODUCCIÓN

La enfermería es una ciencia basada en el Proceso de Atención de Enfermería que sustenta el cuidado del bienestar de la persona sana o enferma. Para cualquier profesión de ciencias de la salud es de vital importancia fijar la atención en cada detalle del proceso de formación de los futuros profesionales, siendo los docentes un punto clave.

El docente de enfermería debe estar preparado adecuadamente, ser capaz de valorar la necesidad de una actualización oportuna y perfeccionamiento de su ejercicio permanente, para que pueda generar un cambio integral y se produzca una enseñanza innovadora, haciendo una transformación en el pensar, hacer y desarrollar la enseñanza, en función de las evoluciones que se van produciendo en la sociedad (Vialart, Medina y Gavilondo, 2018). A través de la práctica reflexiva, los docentes realizan un proceso continuo de reflexiones intencionales y llevadas a cabo de forma sistemática, para resignificar su práctica en función del análisis de hechos pasados (Cerecero, 2018).

El objetivo de esta investigación es diagnosticar necesidades de formación de los profesores que imparten clases en la Escuela de Enfermería del Hospital Español (EEHE) para, en un futuro trabajo, establecer un modelo de profesionalización bajo el enfoque de la práctica reflexiva. Haber indagado en lo que los docentes y alumnos perciben dentro del aula para lograr, a través de la práctica reflexiva, profesionalizar la práctica docente, abre camino a la investigación en enfermería para la mejora de la formación docente y en consecuencia de la formación discente, no solo por lo que el alumno valora, sino tomando en cuenta las experiencias de los profesores.

MARCO TEÓRICO

Tener docentes capacitados y aptos para la enseñanza en enfermería es de gran relevancia para una escuela; ellos deben formarse en su área de especialización y, de manera muy importante, en el área de la docencia. Para la formación en el área de la docencia es necesario contemplar dos orientaciones en los contenidos de los programas: por un lado,

las orientaciones estructurales que se refieren al tiempo de estudio en el nivel superior, en el que generan experiencias enriquecedoras para desarrollar su trabajo y, por otro lado, las orientaciones conceptuales que se enfocan en el logro de los objetivos establecidos a través de un modelo o teoría, para aprender a enseñar con el uso de diferentes técnicas y estrategias de aplicación diaria y optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje (Feiman-Nemser, 1989).

La reflexión es un razonamiento de algo, por tanto, el ser humano es el único ser capaz de realizar esta acción. Reflexionar en algo puede hacerse de manera innata, pero cuando la persona aprende a analizar metodológicamente, realiza entonces una práctica reflexiva (Domingo, 2021).

El término de «práctica reflexiva» se ha conformado a través de los tiempos. Con los grandes filósofos como Sócrates, Platón, Aristóteles, santo Tomás y Rousseau se destaca la manera de pensar y actuar del hombre (Barreto, Mateus y Muñoz, 2014), abriendo camino al pensamiento reflexivo de Dewey, quien explica una inseparable relación entre el proceso de pensamiento y el proceso de la acción; pensar de manera reflexiva es analizar y reajustar lo que se realiza en la práctica (Zabalza, 2014); de esta manera se construye el conocimiento. En la práctica reflexiva de Schön, destacan tres momentos consecutivos para el proceso de reflexión: para realizar alguna acción, primero aplicamos el conocimiento adquirido, es decir, sabemos qué vamos hacer (conocimiento en la acción); en seguida, al momento de encontrarnos ya realizando la acción, estamos pensando cómo lo estamos llevando a cabo, lo que nos deja una experiencia (reflexión en y durante la acción), y después analizamos lo que hicimos para evaluar y mejorarlo, lo que nos proporcionará nuevas experiencias al volverlo a realizar (reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción) (Domingo, 2019).

A través de la práctica reflexiva, como modelo de formación docente, los profesores profesionalizarán su práctica, porque cada vez serán mejores en lo que hacen (Domingo, 2019). Para ello es necesario contemplar tres ejes fundamentales: la *experiencia* que poseen como docentes, y que adquieren en el *aula* a través de la *reflexión*, para vincular la teoría a la práctica (Domingo, 2021). La aplicación de la práctica reflexiva mejora el proceso de enseñanza ya que cambia la forma de enseñar de una técnica o instrucción a una manera crítica-reflexiva, en donde la teoría guía a la técnica y la técnica guía a la acción: entonces, los alumnos aprenden a cuidar a sus pacientes con una visión reflexiva (Medina, 1999). Para lograrlo, es necesario que los docentes reflexivos desarrollen un *prácticum* con escenarios profesionales para el desarrollo de competencias (Domingo, 2013), por lo que el alumno adquiere experiencias enriquecedoras, ya que experimenta nuevos cursos de acción, modificando la interpretación de la situación con lo que se logra un aprendizaje significativo (Medina, 1999).

El docente reflexivo con una orientación conceptual crítica (Feiman-Nemser, 1989), analiza y valora –antes, durante y después– sus acciones en el aula y examina sus experiencias para comprender a sus alumnos, desarrollando estrategias de autoformación (Domingo, 2021). Para activar en el docente un nivel alto de reflexión, son necesarios tres elementos (Hass y Reyes, 2021): conocimientos adquiridos (cognitivo), resolución de situaciones en el aula con un criterio ético (crítico) y bitácora de experiencias en el aula (narrativo) (Hurtado, 2016).

Con el análisis de estos elementos, el docente detecta sus áreas de oportunidad y fortalezas, realizando modificaciones en sus acciones, con la finalidad de mejorar todos los

aspectos como docente (Hurtado, 2016). Compartir con otros docentes sus experiencias e implementaciones, enriquece aún más su práctica (Anijovich y Mora, 2009).

Cuando el docente imparte un tema a sus alumnos, debe considerar distintas orientaciones de enseñanza; asegurarse de emplear estrategias que contemplen el contenido a enseñar; cómo lo comprende y cómo trabaja el alumno, utilizando hábitos y valores; que reflexione en su actuar, ofreciendo una educación de calidad (Anijovich y Mora, 2009).

METODOLOGÍA

En la Escuela de Enfermería del Hospital Español (EEHE), se busca profesionalizar la práctica docente con la finalidad de mejorar la formación de los enfermeros, de cara a atender las necesidades y los retos del quehacer profesional específico. Para lograrlo, se presenta un diagnóstico de necesidades de formación docente, que constó de dos momentos. El primero consistió en la aplicación de dos cuestionarios, uno destinado a profesores y otro a alumnos, para recopilar información sociodemográfica y consideraciones en torno a formas de enseñanza. Y un segundo momento, en donde –considerando un enfoque de investigación cualitativa, con perspectiva etnográfica y fenomenológica– se entrevistaron a profesores, buscando identificar el significado que otorgan a su práctica docente.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Con la finalidad de obtener información para el diagnóstico situacional en la forma de enseñanza utilizado en la EEHE, se aplicaron cuestionarios a profesores y alumnos con preguntas de tipo mixto, utilizando los formularios en Google, los cuales fueron enviados por correo electrónico a los participantes.

Para la aplicación del cuestionario de profesores, se tomaron en cuenta los pertenecientes a la Licenciatura en Enfermería del ciclo escolar 2019-1, que corresponde al periodo de agosto-diciembre 2018, y de los Cursos Posttécnicos de Especialidad en Administración, Pediatría, Quirúrgica y Cuidados Intensivos del ciclo escolar 2018, que corresponde al periodo de enero-diciembre 2018. En el caso de los alumnos participantes en el estudio, se abarcó los inscritos en la Licenciatura en Enfermería en el ciclo escolar 2019-1, que corresponde al periodo de agosto-diciembre 2018.

Para obtener mayor información para el diagnóstico, se aplicaron también entrevistas en profundidad, de manera individual, a profesores de Licenciatura en Enfermería y de los Cursos Posttécnicos. Para esto se siguió un enfoque cualitativo, con el objetivo de comprender el significado que otorgan a su práctica docente los profesores de la EEHE, considerando su propia experiencia. En este estudio participaron 13 profesores de la Licenciatura en Enfermería. A continuación, se presenta un perfil sociodemográfico de los docentes.

Tabla 1*Perfil de los profesores*

PROFESOR	SEXO	EDAD	PROFESIÓN	ESCOLARIDAD	ÁREA DE INTERÉS	AÑOS DE DOCENCIA
P1	Masculino	49	Medicina	Maestría	Anatomista	24
P2	Femenino	30	Medicina	Licenciatura	Medicina General	7
P3	Masculino	30	Enfermería	Maestría	Administración Sistemas de Salud	4
P4	Femenino	38	Pedagogía	Licenciatura	Psicopedagogía	8
P5	Masculino	34	Medicina	Subespecialidad	Dermatología Oncología	5
P6	Masculino	46	Enfermería	Maestría	Ética y Bioética	15
P7	Femenino	57	Enfermería	Licenciatura	Salud Pública	8
P8	Masculino	31	Nutrición	Maestría	Obesidad	4
P9	Masculino	62	Medicina	Subespecialidad	Artroscopia	30
P10	Femenino	56	Enfermería	Maestría	Docencia	31
P11	Femenino	49	Enfermería	Maestría	Docencia	6
P12	Masculino	32	Enfermería	Maestría	Salud Reproductiva	17
P13	Femenino	36	Enfermería	Maestría	Administración Educativa	10

En el estudio participaron seis mujeres y siete hombres, con una media de edad de 42 años y con 13 años dedicados a la docencia. En cuanto a su profesión, siete son enfermeros, cuatro médicos, una pedagoga y una nutrióloga. En lo relativo a su escolaridad, tres poseen licenciatura, dos tienen subespecialidad y ocho, maestría.

RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Bajo el criterio de confidencialidad y con autorización de los profesores, se grabó el audio de las entrevistas con una duración promedio de 13 minutos y, posteriormente, fueron transcritas para su análisis. El análisis de la información se realizó identificando unidades de significado que después se agruparon en categorías de análisis. Se llevó a cabo una lectura minuciosa de las entrevistas, para tener una idea general de lo comentado por cada profesor. Cada unidad se colocó con un número consecutivo, designando también un número identificador a cada profesor.

RESULTADOS

De los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a profesores (Anexo 1), tenemos que participaron 47 de 85 docentes. La mayoría, representados por el 36.2%, tiene poco tiempo de experiencia docente en enfermería (entre uno y cinco años) y solo un 14.9% tiene más de 20 años. De igual forma, los resultados indican que muchos profesores faltan por capacitarse específicamente en docencia; se considera que este poco tiempo de experiencia puede relacionarse con la falta de capacitación debido al poco conocimiento y disponibilidad de tiempo; además, la capacitación en docencia es un tema de gran importancia, pues desde los criterios de evaluación para actualización de planes y programas es un requisito indispensable, así como para mejorar la formación de los enfermeros.

Por otro lado, prácticamente la mitad de los profesores refieren conocer la práctica reflexiva como un modelo de formación docente y, sin embargo, al 93.6% le gustaría ser capacitado con este modelo, dato relevante para el trabajo de esta investigación, pues es importante que los docentes estén convencidos y soliciten la capacitación de manera voluntaria, lo que puede facilitar el aprendizaje.

En la aplicación del cuestionario a alumnos (Anexo 2), participaron 65 de 74 estudiantes de la Licenciatura en Enfermería. La mayoría, representada por el 66.2%, menciona que algunos profesores utilizan el método de enseñanza tradicional, quedando como otro método más utilizado el de tecnología educativa, basado en la técnica, por lo que es importante señalar que en la EEHE sigue permeando la cátedra magistral; sin embargo, el 87.7% de los alumnos comentan que sus profesores fomentan la reflexión y la investigación, lo cual es muy positivo para el aprendizaje. Ahora bien, la mayoría de los alumnos, representado por el 66.2%, comentan que solo algunos profesores los llevan al salón de propedéutica a practicar y el 32.3% menciona que ningún profesor los lleva. Lo anterior es preocupante ya que es primordial, para la enseñanza en enfermería, la realización de la práctica durante el periodo teórico antes de enfrentarse a escenarios reales con pacientes.

Del análisis de la información de las entrevistas en profundidad a profesores (Anexo 3), emergieron tres metacategorías: acerca del propio docente; acerca de su práctica docente, y acerca de sus alumnos. Dentro de estas metacategorías se generaron categorías y subcategorías, que se muestran a continuación:

Tabla 2
Metacategorías, categorías y subcategorías

ACERCA DEL PROPIO DOCENTE	
Categoría	Subcategoría
Descripción.	Comienzo en la docencia.
	Influencia de otros profesores.
	Crecimiento profesional.
	Aprender con los alumnos.
Características.	Preparación continua.
	Guía.
	Exigencia académica.
	Pasión por la enseñanza.
	Confianza.

ACERCA DE LA PRÁCTICA DOCENTE	
Categoría	Subcategoría
Planeación.	Distribución.
	Programa.
	Revisión con alumnos.
Estrategias didácticas.	Análisis de artículos.
	Prácticas.
Construcción del conocimiento.	Enseñanza tradicional.
	Momentos durante la clase.
	Trabajo en equipo.
Herramientas tecnológicas.	Clases divertidas.
	Uso por necesidad.
Evaluación.	Elaboración de trabajo.
	Exámenes.
	Diferentes métodos.
ACERCA DE LOS ALUMNOS	
Categoría	Subcategoría
Rol del estudiante.	Compromiso.
	Apatía.
Relación con el alumno.	Empatía.
Involucramiento.	Experiencias.
Preocupación por el estudiante.	Formación del alumno.
	Mal informado.
Retos.	Necesidades.

Metacategoría 1. Acerca del propio docente

En esta metacategoría se muestra información relacionada a la percepción de los participantes como docentes. Se compone de dos categorías: descripción y características. Dentro de la categoría de descripción, los profesores expresaron ideas sobre su visión profesional, en cuatro subcategorías: comienzo en la docencia; influencia de otros profesores; crecimiento profesional, y aprender con los alumnos.

En cuanto al comienzo en la docencia, algunos de los profesores compartieron que no pensaban en ser docentes, sin embargo, por diversos motivos, empezaron a dar clases y les ha gustado:

No lo decidí, me «tocó»; yo no lo elegí. Me gustó y la verdad dije «¡Wooo!, esto es muy bueno» (P2).

No estaba en mis planes, curiosamente, la vida –sin querer– me llevó a ser maestra y, al final del día, lo que hacemos todos los días en el hospital, en la clínica, es educar pacientes y educar familiares (P13).

Mientras que otros participantes siempre pensaron en desarrollar la parte docente dentro de su profesión:

Siempre me ha gustado la academia. Siempre me ha gustado ver ese cambio: desde la primera clase hasta la última (P5).

Pasando a la influencia de otros profesores, los participantes mencionaron que cuando fueron alumnos, aprendieron de sus profesores de manera directa o a través de sus experiencias, para ahora dedicarse a la docencia:

Mis profesores me enseñaron que, si teníamos conocimiento, había que compartirlo, inculcarlo a las nuevas generaciones (P1).

En mi experiencia como estudiante, te gusta que el profesor esté preparado, que te dedique tiempo, que te resuelva tus dudas, que se vea que sí le interesa que aprendas. Entonces, yo he tratado de ser así en mi profesión, en mi materia (P8).

En relación con el crecimiento profesional, los profesores expresan que han ido cambiando en aras de volverse mejores docentes:

El reto es, precisamente, crecer. El crecimiento no [es] solo como profesor, sino como colegiado, y también como escuela. Tratar siempre de crecer para ofrecer más a mi alumno; más a la escuela y más a mí mismo (P1).

Ha sido un crecimiento. La profesora de hace 20 años, nada tiene que ver con lo que soy actualmente. Creo que he ido evolucionando y, bueno, ha sido esto a través del compromiso que tengo conmigo, con los estudiantes... porque, pues sí: ser profesor de una licenciatura, implica mucho compromiso y responsabilidad (P10).

Además de aprender con los alumnos, pues los profesores reconocen que no lo saben todo, y que se dan a la tarea de investigar junto con el grupo.

Cuando veo que algo no lo sé, cuando un alumno me hace ver que yo tengo una debilidad en el conocimiento, trato inmediatamente de estudiarlo, comprenderlo, razonarlo y después aplicarlo, para que verdaderamente pueda después responderle a ese alumno (P1).

«No sé, la verdad, lo que me están preguntando, pero voy a investigar, vamos a leer y lo platicamos el día de mañana». Creo que uno también debe estar abierto a esas posibilidades (P12).

En la categoría de características, los profesores mencionan las cualidades que tienen como docentes: preparación continua, guía, exigencia académica, pasión por la enseñanza y confianza. Haciendo referencia a la preparación continua, los profesores comentan que les falta mucho por aprender y, por tanto, es indispensable seguir preparándose y actualizándose:

Como docente, no me considero el mejor ni excelente. Me gusta mi trabajo, me gusta hacerlo y sé que me falta mucho por seguir aprendiendo. La actualización es muy importante (P12).

[Es necesario] Continuar con la actualización docente, porque esto cambia día a día y pues no perder de vista que estamos formando profesionales en el área de salud para atención de un ser humano (P10).

Pero, a pesar de eso, se consideran como una guía para el estudiante:

Siempre busco la integración del grupo. Siempre busco encontrar las necesidades de cada alumno y, de ese modo, poderlos guiar (P2).

Tiene que explorar, entender el contexto que tiene ahora para que pueda desarrollar él mismo sus conocimientos. Al final, nosotros como profesores, somos guías del aprendizaje (P4).

Y hacen referencia a la exigencia académica como un medio para preparar mejor a los alumnos y que tengan un mejor desempeño en un ambiente laboral competitivo:

Soy un profesor muy exigente. Trato de estimular a los jóvenes de tal manera que se sitúen en posiciones o en áreas reales. [...] Decirles a lo que se van a enfrentar: qué van hacer o cómo lo van a trabajar (P3).

Siento que soy exigente, pero es parte de la formación de enfermería (P7).

Además de mostrar pasión por la enseñanza:

Siempre me ha gustado mucho dar clases. Es algo que te apasiona y, si te gusta, lo haces; ahí se aplica el [tema] de «no lo haces por el dinero, no lo haces por crédito» (P5).

Y mostrar confianza en los estudiantes, lo que promueve una relación de compromiso y de seguridad, favoreciendo el crecimiento académico e incluso personal:

Para que los alumnos se acerquen a ti como profesor, debes generar confianza y ellos puedan exponer cualquier duda, tanto del tema de la asignatura, como [de] alguna situación personal (P4).

Metacategoría 2. Acerca de la práctica docente

En esta metacategoría, se presenta información sobre la apreciación de los docentes en relación con su desempeño profesional, desde la planeación hasta la forma de evaluación, mostrando cinco categorías: planeación, estrategias didácticas, construcción del conocimiento, herramientas tecnológicas y evaluación.

Los profesores comentan que consideran importante trabajar en la planeación de su asignatura, pues les proporciona estructura y orden para la distribución de los contenidos:

En cuanto a la planificación sí soy muy estricta en llevar un orden. Soy muy metódica: intento dividir el temario por bloques para distribuirlo, porque si no, siento que no voy a cubrir el programa (P2).

Reviso el material académico que voy a impartir y hago la distribución de todo lo que es la planeación en tiempo y de los temas; si algún tema lleva práctica, también lo voy involucrando (P11).

Esta distribución la logran mediante un programa detallado, en donde planean las actividades a realizar, durante cada una de las sesiones:

Es un programa detallado, día por día, de todo lo que se va a enseñar y las metas didácticas bien especificadas (P1).

A través del programa de plan de clases, yo voy planeando: mis actividades, la didáctica, introducir algunas técnicas, haciendo dinámicas para que el aprendizaje sea mucho mejor (P7).

Además, involucran a los alumnos en la planeación, pues consideran que esto favorece el logro de los objetivos, ya que ellos se sienten tomados en cuenta:

El primer día les enseñé a los alumnos, cuál es la planeación y consenso con ellos: si les parece suficiente, si les parece menos, si les parece más y, aun así, durante el semestre, vamos viendo si podemos ir metiendo temas que a ellos les interesen. La idea es que sea tiempo productivo (P13).

En cuanto a las estrategias didácticas, la más utilizada por los profesores es el análisis de artículos especializados:

Dejo que lean ciertos artículos, que es lo más importante para estar actualizados [y] los discutimos en casos clínicos en la clase (P9).

Que lean el artículo, que lo comentemos en la clase. Creo que esa parte es la más activa y la más importante (P12).

Y la realización de prácticas como complemento del aprendizaje:

Ponen en práctica lo que aprenden en un caso que, en ocasiones, puede no ser real, pues es con maniqués, pero esto les ayuda a integrar todo lo que saben (P1).

Buscan favorecer la construcción del conocimiento, pues consideran que las metodologías que emplean en clase promueven que los estudiantes aprendan, aun cuando se trate de una cátedra magistral:

Lo hago más bien expositivo, pero sí trato de meter actividades de repaso (P8).

Casi no les dejo mucho investigar. Por lo regular, yo soy la que investigo, les doy la información y ellos trabajan en clase (P4).

Los profesores también comentan que dividen la sesión en diversas actividades para promover el aprendizaje significativo:

Primero hago un inicio de tema, después el desarrollo como tal del tema y, antes de finalizar, platico anécdotas profesionales que me hayan sucedido o bien a los alumnos, si ya están trabajando. Igual[mente] hago algunas preguntas que nos puedan ayudar a poder integrar esto que estamos viendo al momento de la atención al paciente (P11).

Primero se da una cátedra. Después el profesor guía a los alumnos a través de casos clínicos y después [realizamos] una actividad que varía, dependiendo del nivel del alumno: desde los primeros semestres hasta los últimos, tratando de darles práctica en un caso (P1).

Y también los organizan para trabajar en equipo:

Me gusta mucho también que tengan esa dinámica de trabajar en equipos o [realizar] trabajo colaborativo (P4).

Formo grupos y empezamos a trabajar con los resúmenes y con lo que cada quien está aprendiendo en su área (P7).

Además, utilizan herramientas tecnológicas que motivan el trabajo en el aula e incluso favorecen la relación con los alumnos, volviendo las clases divertidas:

Trato de meter actividades de repaso [...] en forma de juegos y por medio de tecnologías, tipo el Kahoot, para que lo que ya se vio en clase, se vaya repasando (P8).

Me gusta usar la tecnología, principalmente los juegos. Entonces, para hacer retroalimentación utilizo crucigramas electrónicos o Kahoot, Quizzes, o también me gusta hacer *rally* electrónico [...]; como mi materia es pesada, sí me gusta que ellos estén activos (P11).

Los profesores expresan que es necesario introducir y adaptar la tecnología en el aula, de alguna u otra forma:

Los alumnos ya no aprenden tan pasivamente como antes. [...] Cada vez estamos en constante cambio y eso implica adaptar la tecnología al 100%, y yo creo que todos los profesores deberíamos manejar lo mínimo básico. Es una necesidad que está ahí latente, a favor del aprendizaje (P4).

La tecnología me cuesta muchísimo trabajo: antes no le tomaba interés y ahorita le tengo que tomar el interés para poderlo hacer, porque si no, se acaba la clase (P9).

En cuanto a la evaluación, los docentes emplean, por lo general, tareas, exposiciones, exámenes y, dentro de ellos, distintos métodos para evaluar como la elaboración de trabajos, que utilizan fuera del aula para medir el aprendizaje del alumno:

La evidencia son las tareas, los trabajos, los reportes..., para que tengan una calificación de acuerdo a la calidad del trabajo y los exámenes; [...] siempre es mitad y mitad, porque muchas veces si me va pésimo en el examen, me gusta tener un «colchón» a partir de mi trabajo y del esfuerzo, entonces es como la mitad, la mitad, y bueno el examen final (P2).

Pero también realizan exámenes escritos, orales y prácticos:

Los exámenes que yo hago son un poquito más de pensar. Les doy una imagen y, en vez de que me den el diagnóstico, quiero que me hagan el tratamiento; o sea, quiero que lleven todo ese proceso (P5).

El examen final es oral. Es un proyecto integrativo donde todo, incluso lo que han visto en toda la carrera, quiero que me lo integres, porque si no, no se entiende y se olvida (P2).

Y una gran variedad de estrategias dentro de las que se encuentran: las rúbricas y la participación en clase:

Me gusta utilizar rúbricas, listas de cotejo, para saber cómo se comporta [...], si analizó, si preparó, porque se nota el desenvolvimiento de un alumno cuando tiene el conocimiento (P11).

Pues, sobre todo, a mí me gusta mucho la participación de ellos en clase. Si yo les doy los temas con anticipación, quien participe más, quien esté más dedicado al tema, es mi primera evaluación; segundo, los exámenes y, tercero, su interés que me muestran a mí en la clase (P9).

Metacategoría3. Acerca de los alumnos

En esta metacategoría se plasma aquello que los docentes perciben del actuar de sus alumnos y de la interacción con ellos, surgiendo cinco categorías: rol del estudiante, relación con el alumno, involucramiento, preocupación por el estudiante y retos que enfrenta.

En cuanto al rol del estudiante, los profesores perciben el comportamiento del alumno como algo esencial para que fluya la clase, por lo que es fundamental el compromiso:

El rol del estudiante [...] es todo. El estudiante tiene que entrar con el compromiso de lo que está estudiando y de lo que va hacer; necesitamos [conocer] su actitud y cuál es su compromiso, su responsabilidad, su motivación. Entonces, creo que aquí el rol del estudiante es un papel del 50% o más de este proceso de enseñanza-aprendizaje (P12).

Deben luchar, muchas veces, contra la apatía:

Debería de ser un rol más activo, hablando a un nivel universitario. Tristemente, muchos todavía están esperando que el profesor llegue y les dé absolutamente todo; cuando justo es una etapa en la cual estamos hablando que el profesor debería de dar solamente el 30% y el 70% debería de ser trabajo del alumno (P13).

A veces siento que hay mucha apatía, así lo percibo, pero más bien la apatía porque no alcanzan a vincular las materias (P6).

[Son] Muy apáticos. Pareciera que ya hoy no quieren estudiar, ya no quieren aprender. Están ahí, como [...] para acabar una carrera, pero no están motivados (P12).

En lo referente a la relación con el alumno, los profesores consideran que el trato cercano favorece mucho un ambiente de aprendizaje, pues promueve la empatía con los estudiantes:

Busco mucho la empatía. Intento también ser amigable. Doy la oportunidad al diálogo (P2).

Me puedo relacionar muy bien con mis estudiantes. Puedo ser muy empático. Esa fortaleza, a veces también es como un punto débil, porque me ven como el «amigo buena onda» (P5).

Y, por tanto, es esencial el involucramiento a partir de ejemplos vivenciales y la promoción de experiencias prácticas:

También uso mucho el involucrarlos, o sea, tomar ejemplos de su vida personal, de su actuar diario. Eso también les ejemplifica, porque les representa un ejemplo con lo que ellos están viviendo (P4).

Aterrizar a cosas prácticas, lo que les estoy explicando, para que quede más claro; para que ellos entiendan mejor los temas y los puedan aplicar en su vida diaria o en su vida profesional (P8).

En relación con la preocupación por el estudiante, los docentes expresan un sincero interés por ayudarlo en su crecimiento, tanto académico como personal; y, por tanto, les interesa la formación integral del alumno, contrarrestando la mala información que muchas veces padecen:

Además de enseñarles todo lo de enfermería, me gusta también compartir con ellos, para que aprendan a ser buenos ciudadanos, puedan ser buenas personas, responsables en todos los aspectos de su vida (P12).

Finalmente, los profesores expresaron su parecer sobre los retos a los que se enfrentan como docentes, siendo el más relevante, la necesidad de detectar el modo de aprendizaje de cada alumno para potencializar su desempeño como enfermeros profesionales:

Un reto importante es que las comunidades de alumnos, vienen con diversas capacidades; [requerimos saber] cómo es que podemos tratar a todos los alumnos, porque cada alumno aprende distinto; entonces, más bien, es hacer esa adaptación a cada uno de los alumnos, creo que esa es un área donde sí es importante trabajar también (P4).

CONSIDERACIONES FINALES

Uno de los grandes avances que ha desarrollado la enfermería tiene lugar en el contexto educativo: de ser una práctica empírica, ha evolucionado a una ciencia; esto implica dejar de ser un oficio, para convertirse en una profesión dentro del área de la salud. En este avance, desde 1965, la EEHE ha contribuido con la formación de más de 1,800 egresados, enfermeras y enfermeros, desde nivel técnico hasta licenciatura y, en un futuro no lejano, formará profesionales con nivel de posgrado.

Formar profesionales de la salud es una gran labor. Preparar personas que cuidan de las personas, incluye dedicación y empeño de todo un equipo de trabajo colegiado en la institución; involucra todos los aspectos que se llevan a cabo en el proceso enseñanza-aprendizaje y cuyo contenido se encuentra inmerso en el modelo educativo de la escuela. Para la EEHE, una de las prioridades es trabajar en la dimensión docente; los profesores son los principales formadores del talento humano en enfermería y es, a través de ellos, que los alumnos alcanzan el perfil de egreso establecido.

Tener docentes capacitados y aptos para la enseñanza es de gran relevancia para una escuela. Ellos deben formarse en su área de especialización y, de manera muy importante, en el área de la docencia. En el ámbito de la docencia, la EEHE pretende formar a sus docentes bajo una orientación conceptual crítica, enfocada al logro de los objetivos establecidos, a través del modelo de la práctica reflexiva.

La reflexión es un razonamiento de algo, por tanto, el ser humano es el único ser capaz de realizar esta acción y, cuando aprende a hacerlo sistemáticamente, realiza una práctica reflexiva. La aplicación de la práctica reflexiva mejora el proceso de enseñanza, ya que cambia la forma de enseñar de una técnica o instrucción, a una manera crítica-reflexiva, en donde la teoría guía a la técnica, y la técnica guía a la acción. Como señalamos anteriormente, el docente reflexivo analiza y valora –antes, durante y después– las acciones realizadas en el aula, examinando sus experiencias para comprender a sus alumnos y, así, profesionalizar su práctica.

Para conseguir un programa de formación docente, bajo el enfoque de la práctica reflexiva en la EEHE, es fundamental considerar los resultados del diagnóstico de necesidades docentes, obtenido de dos fuentes: por un lado, la aplicación de cuestionarios a profesores y alumnos, nos permite conocer la opinión desde su rol en relación con la enseñanza impartida en la escuela y, por otro lado, una entrevista en profundidad a profesores, con enfoque cualitativo, expresa el significado que otorgan a su práctica docente, a través de su experiencia.

En el análisis de la información recopilada de los tres instrumentos, se obtuvieron hallazgos valiosos, que se detallan a continuación:

- La mayoría de los docentes tienen poco tiempo de experiencia impartiendo clases, siendo una de las razones por las que no han realizado alguna capacitación en el área de la docencia. Lo ideal es que cualquier profesional, de áreas diferentes a la pedagogía o educación, que inicie una actividad como docente, realice cursos o talleres para adquirir el conocimiento acerca del proceso enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, es esencial que el docente con varios años de experiencia, se capacite y actualice constantemente, ya que tanto las formas de enseñar como de aprender, cambian rápidamente y más en estos tiempos.
- Algunos profesores conocen de manera general el modelo de práctica reflexiva, sin embargo, a ellos y a muchos que no conocen este modelo, les gustaría aprenderlo. No es suficiente escuchar o leer sobre alguna novedad en el ámbito de la educación; si se es profesor, es necesario aprenderla para aplicarla en el aula.
- El método de enseñanza más empleado en la escuela es el tradicional, lo que demuestra que impera la cátedra magistral, a pesar de que se motiva a la reflexión y a la investigación. Estos datos son fundamentales, ya que profesores jóvenes utilizan una metodología didáctica anticuada y no las nuevas tendencias pedagógicas. Que el profesor sea el protagonista en el aula es cosa del pasado; ahora, el protagonista debe ser el alumno y debe ser capaz de construir el conocimiento, con la guía del profesor.

- Pocos son los docentes que realizan un *prácticum*. En enfermería es esencial crear escenarios –lo más parecidos a la realidad–, para que el alumno pueda adquirir habilidades procedimentales y de cuidados, como habilidades intelectuales, fomentando el pensamiento crítico y la seguridad del paciente.
- Algunos profesores no contemplaban ser docentes, sin embargo, tuvieron la oportunidad de realizar esta práctica y les gustó y, por esa razón, la han continuado, buscando un crecimiento tanto académico como profesional.
- Los profesores perciben características que debe poseer un docente: pasión por la enseñanza y comprometerse a dar lo mejor para que sus alumnos sean competitivos. Generar confianza en el alumno, provoca compromiso en su formación. Ser exigente, crea un medio para formar mejores egresados. Para poseer estas características, debe haber constante preparación y compromiso.
- Los profesores perciben en su práctica que existen múltiples estrategias y técnicas didácticas y que, con el empleo de diversas herramientas, se favorece el aprendizaje.

Los profesores observan a algunos de sus alumnos comprometidos y otros con apatía, por lo que un trato cercano favorece la relación, mostrando empatía con el alumno. También existe un gran interés por formarlos de manera integral y no solo académicamente. Uno de los retos más importantes a los que se enfrentan, es la detección oportuna del modo de aprender de cada alumno para saber dirigirlo adecuadamente y potencializar su aprendizaje.

Se logró identificar las necesidades de los docentes en la EEHE, con lo que se demuestra que es vital desarrollar un programa de formación docente; tomando en cuenta el enfoque de la práctica reflexiva, se contempla cubrir estos requerimientos, ya que la práctica reflexiva tiene mucho campo de aplicación: capacita, actualiza, fortalece, enriquece y mejora, entre otros, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, con la percepción de los docentes de sí mismos, de su práctica y de sus alumnos, se verificaron y detectaron otras condiciones que favorecen la implementación del programa, como metas a mediano plazo. ■

REFERENCIAS

- Agray Vargas, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 420-427.
- Agreda, A. y Pérez, M. (2020) Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 219-232.
- Agrupación Editorial, S. A. (1996). *Diccionario Enciclopédico. Pequeño Larousse Ilustrado*. Laurosse.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018) La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 28(1), 75-92.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2019). *Los incidentes críticos en la enseñanza no siempre son «un dolor de cabeza»*. Plataforma Práctica Reflexiva. <https://practicareflexiva.pro/los-incidentes-criticos-en-la-ensenanza-no-siempre-son-un-dolor-de-cabeza/>

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R. Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2016). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós.
- Barreto, J., Mateus, C. y Muñoz, C. (2014). *La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1260/BarretoLondonoJazmine2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Biblioteca Mexiquense del Bicentenario (2008). *Evolución y desarrollo de la Enfermería. Vida + Salud*. Gobierno del Estado de México.
- Bravo, F. (1973). *Nociones de Historia de Enfermería*. Imprenta Mexicana.
- Cerecero, I. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *INNOVEDUCA. International Journal Of Technology And Educational Innovation*, 4(1), 44-53.
- Cerecero, I. (1 de febrero de 2019). *Dewey, el pionero de la práctica reflexiva*. Plataforma Internacional Práctica Reflexiva. <https://practicareflexiva.pro/el-pionero-de-la-practica-reflexiva/>
- Ciudadanos del mundo entero (abril de 2019). *etimologias.dechile.net*. Obtenido de <http://etimologias.dechile.net/?enfermeria>
- Collière, M. (1982). *Promover la vida* (p. 7). Mc Graw Hill Interamericana.
- Dewey, J. (1960). *Cómo pensamos*. Ediciones Paidós.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Domingo, A. (2017). *Superar el modelo transmisivo en la formación del profesorado*. Portal Edu-prensa. <https://agendaeducativa.org/>
- Domingo, A. (2019). *El profesional reflexivo (D.A. Schön)*. Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva. https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas del Norte*, 1-21. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona>
- Ediciones Grijalbo (1994). *Diccionario Enciclopédico*. Carvajal, S.A.
- Feiman-Nemser, S. (1989). *Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternative*. Handbook for Research on Teacher Education.
- Gairín, J. (2014). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 93-108.
- Gómez, G. (2017). *Sócrates y la actitud filosófica*. CIELAC. Centro Interuniversitario de Estudios Latinoamericanos y Caribeños.

- Hass, V. y Reyes, P. (2021). La autobiografía como estrategia de la reflexión docente: desafíos y oportunidades. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas del Norte*, 49-77. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona>
- Hurtado, E. M. (2016). La práctica reflexiva: condición indispensable para el ejercicio docente. *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R., 171-181.
- Jamienson, E., Sewall, M. y Suhrie, E. (1968). *Historia de la Enfermería*. Editorial Interamericana.
- Lens, J. L. (septiembre de 2017). *Pensamiento crítico y filosofía de la praxis en una democracia en destrucción*. Plataforma Autoformación y Empoderamiento José Luis Lens. <https://www.autoformacionyempoderamiento.com/pensamiento-critico-filosofia-la-praxis-una-democracia-destruccion/>
- Limo, M. (2015). Estudio de demanda social y mercado ocupacional de la Escuela Profesional de Enfermería. In *Crescendo*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, 89-95.
- Lorenzo, P. (1955). *Historia de la Beneficencia Española en México*. Impresora Azteca.
- Lucio, R. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. Clacso.
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4759/1/T26704.pdf>
- Medina, J. L. (1999). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Laertes.
- Medina, J. L. Jarauta, B. e Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Editorial Octaedro.
- Medina, J. L. y Parra, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Revista Texto & Contexto Enfermagem*, 15(2), 303-311. <https://www.scielo.br/pdf/tce/v15n2/a14v15n2.pdf>
- Navarro, N., Illesca, M. y Lagos, X. (2005). Modelos de formación docente, base para una innovación curricular. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*. Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera, 93-96.
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Temas de salud. Enfermería*. <https://www.who.int/topics/nursing/es/#:~:text=La%20enfermer%C3%ADa%20abarca%20la%20atenci%C3%B3n,no%2C%20y%20en%20todas%20circunstancias>
- Potter, P. y Perry, A. (1996). *Fundamentos de Enfermería. Teoría y Práctica*. Mosby/Doyma Libros.
- Real Academia Española (octubre de 2014). Reflexión. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/reflexi%C3%B3n>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Sierra, B. y Pérez, M. (2015). La educación en J. J. Rousseau: un antecedente metodológico de la enseñanza basada en la formación de competencias. *Revista Complutense de Educación*, 121-139.
- Solórzano Sánchez, M. (28 de abril de 2015). *Enfermería*. <http://enfeps.blogspot.com/2015/04/palabra-enfermeria.html>
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la educación docente. *Calidad en la Educación, Revista de la Universidad Católica de Temaco*, 203-215.
- Vialart, N., Medina, I. y Gavilondo, X. (2018) La cultura profesional del docente de enfermería: Preparación ante las tecnologías informáticas. *Revista Cubana de Enfermería*. Escuela Nacional de Salud Pública. La Habana, Cuba.
- Young, P., Hortis de Smith, V., Chambi, M. y Finn, B. (2011). Florence Nightingale (1820-1910), a 101 años de su fallecimiento. *Revista Médica de Chile*, 807.
- Zabalza, M. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 445-447.

Anexo 1. Cuestionario para Profesores

FORMULARIO: «FORMACIÓN DOCENTE»

Estimado profesor, en la Escuela de Enfermería del Hospital Español, nos interesa conocer su opinión para poder ofrecer apoyo y capacitación docente, es por eso que solicitamos 5 minutos de su tiempo para contestar este breve cuestionario. ¡Muchas gracias!

1. En la Escuela de Enfermería del Hospital Español, ¿usted es profesor de?:

Licenciatura.

Postécnicos.

Ambos.

2. Años de experiencia docente en general:

1 – 5.

6 – 10.

11 – 15.

15 – 20.

Más de 20.

3. Años de experiencia docente en Enfermería:

1 – 5.

6 – 10.

11 – 15.

15 – 20.

Más de 20.

4. ¿Ha cursado alguna capacitación en relación con la docencia?

Sí.

No.

5. Si ha cursado capacitación en relación con la docencia, por favor coloque ¿qué estudió? (clase, curso, diplomado, especialidad, maestría o doctorado), ¿en dónde lo estudió?, y ¿en qué modalidad? (presencial, semipresencial o en línea)

6. ¿Conoce los diferentes Modelos de formación docente?

Sí.

No.

7. ¿Conoce el Modelo de práctica reflexiva?

Sí.

No.

8. La formación centrada en la práctica reflexiva, sirve para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, situaciones de aula en función de contextos que son cambiantes y siempre nuevos según las necesidades del alumnado. ¿Le gustaría ser capacitado en el Modelo de práctica reflexiva?

Sí.

No.

9. ¿Qué tema, dentro de la Pedagogía, es de su interés para tener un mejor desempeño como docente?

Anexo 2. Cuestionario para Alumnos

FORMULARIO: «MÉTODO DE ENSEÑANZA»

Estimado alumno, en la Escuela de Enfermería del Hospital Español, nos interesa conocer su opinión para poder ofrecer mejores métodos de enseñanza con la finalidad de conseguir un aprendizaje significativo, es por eso que solicitamos 5 minutos de su tiempo para contestar este breve cuestionario. ¡Muchas gracias!

1. Semestre que cursa:

1° semestre.

5° semestre.

3° semestre.

7° semestre.

2. En general, ¿el método de enseñanza de los profesores le ha servido para aprender?

Sí.

No.

3. El método de enseñanza tradicional es la transmisión de conocimientos, donde el profesor es el protagonista, el alumno recibe la información. ¿Cuántos profesores considera que utilizan este método de enseñanza?

Todos.

Algunos.

Muchos.

Ninguno.

4. Además del método de enseñanza tradicional ¿qué otros métodos utilizan los profesores?

Tecnología educativa, basado en la técnica.

Didáctica crítica.

Didáctica reflexiva.

Ninguno.

5. ¿Los profesores le motivan a la reflexión?

Sí.

No.

6. ¿Los profesores le motivan a la investigación?

Sí.

No.

7. ¿Cuántos profesores lo llevan al salón de propedéutica de enfermería, a reforzar el conocimiento teórico con la práctica?

Todos.

Muchos.

Algunos.

Ninguno.

8. Cuando utilizan el salón de propedéutica de enfermería, ¿considera que el tiempo de práctica es suficiente?

Sí.

No.

9. De acuerdo a su respuesta en la pregunta 8, diga ¿por qué?

Anexo 3. Guión de la Entrevista

1. Datos demográficos: nombre, edad, escolaridad, intereses profesionales y académicos, trayectoria como docente, asignaturas.
2. ¿Por qué decidió ser profesor universitario?
3. ¿Cómo se describe como profesor?
4. Describa su forma de enseñanza en cuanto a planificación, manejo de contenidos, estrategias de enseñanza y el rol del estudiante, mediaciones tecnológicas, papel y formas de evaluación, mejores prácticas.
5. Fortalezas y áreas de oportunidad como profesor.
6. Retos a los que se enfrenta.

APUNTES

APUN-

TES

A-

PUNTES



LA RADIO COMO PROYECTO ESCOLAR DENTRO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR

RADIO AS A SCHOOL PROJECT IN INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION IN ECUADOR

doi: 10.21555/rpp.v33i33.2418

Dayana Gabriela Aguirre Demera

dayagaby26@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6875-5475>

Diego Mauricio Suqui Pizarro

dpizarro1995@live.com

<https://orcid.org/0000-0002-3909-736X>

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Recibido: octubre 17, 2021 – Aceptado: octubre 26, 2021

RESUMEN

La investigación parte de una propuesta pedagógica que emplea la radio como proyecto escolar en la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe Chibuleo, utilizando como metodología la investigación acción participativa, que permitió una relación horizontal y colaborativa entre todos los actores educativos. En las diferentes etapas se usaron instrumentos de investigación como el diario de campo, la observación participante, guías de análisis documental y las entrevistas; sin embargo, para el desarrollo de la propuesta, se empleó el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), tal como lo propone el *Manual para la elaboración de proyectos escolares en los centros educativos interculturales bilingües*, dispuesto por la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe. Cada paso de esta metodología se adaptó a las distintas fases que constituyen la producción de un programa de radio y, a su vez, se adecuó al entorno virtual, construido con base en un trabajo colaborativo entre docente, alumno y comunidad, cumpliendo así con el objetivo de implementar una estrategia innovadora que fortaleciera las competencias digitales, el pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes.

A manera de conclusión puede afirmarse que la radio escolar es una estrategia pedagógica que mejora el aprendizaje interdisciplinar, fortaleciendo distintas habilidades y destrezas en el transcurso del proyecto –como su rol investigador, el trabajo colaborativo y su pertinencia cultural y lingüística–, contribuyendo en el desarrollo integral del estudiante y aportando significativamente al perfil de salida del estudiante de Educación Intercultural Bilingüe, por lo tanto, este proyecto es apto para replicar en otras instituciones educativas.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, interculturalidad, radio escolar, TIC trabajo colaborativo, virtualidad.

ABSTRACT

The research is based on a pedagogical proposal using radio as a school project in the Chibuleo Intercultural Bilingual Millennium Educational Unit, using participatory action research as a methodology that allowed a horizontal and collaborative relationship among all educational actors. In the different stages, research instruments such as the field diary, participant observation, documentary analysis guides and interviews were used; however, for the development of the proposal, Project Based Learning (PBL) was used, as proposed in the *Manual for the elaboration of school projects in intercultural bilingual educational centers*, provided by the Secretary of Intercultural Bilingual Education. Each step of this methodology has been adapted to the different phases that constitute the production of a radio program and in turn adapted to the virtual environment, built on the basis of collaborative work between teacher, student and community, thus fulfilling the objective of implementing an innovative strategy that strengthens digital skills, critical thinking and creativity in students.

In conclusion, it can be affirmed that school radio is a pedagogical strategy that improves interdisciplinary learning, strengthening different abilities and skills throughout the project, such as its investigative role, collaborative work and its cultural and linguistic relevance, contributing to integral development of the student and significantly contributing to the exit profile of the student of Intercultural Bilingual Education, therefore, this project is suitable for replication in other educational institutions

Keywords: Project-based Learning, Interculturality, School Radio, ICT, Collaborative Work, Virtuality.

INTRODUCCIÓN

En el año 2020, la virtualidad pasó a ser el escenario principal en el ámbito educativo –por el brote del coronavirus COVID-19 a nivel mundial–, con el fin de resguardar la salud de todos los estudiantes, docentes y el personal administrativo de las distintas instituciones educativas. Ello ha de continuar vigente hasta que la situación de contagio y riesgo disminuya considerablemente en los próximos meses del periodo 2021-2022.

Por tal motivo, los docentes y estudiantes del Ecuador tratan de adaptarse a esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje virtual; sin embargo, encuentran dificultades como la falta de conectividad, la carencia de dispositivos tecnológicos y el analfabetismo digital. Por consiguiente, el interés de esta investigación se centra en el apoyo de la radio escolar como herramienta didáctica innovadora que facilite el proceso educativo, en donde el estudiante asuma autonomía en su formación y el docente se convierta en un guía en este proceso.

La radio escolar brinda múltiples beneficios sustentados en una nueva didáctica. Figueroa (2006) señala: «las voces de los niños, niñas y jóvenes adolescentes que llenan los espacios del recreo con su alegría y calidez» crean un ambiente de socialización, de aprendizaje y colaboración, en el cual, pueden desarrollar su imaginación, destrezas y habilidades cognitivas. En este escenario, las competencias comunicativas, al igual que la participación, democracia, interculturalidad e interdisciplinariedad son elementos que deben fortalecerse.

Este proyecto propone utilizar la radio como una herramienta pedagógica, en la asignatura de Proyectos Escolares, como lo dictamina el Currículo Nacional Kichwa, según el Ministerio de Educación (Acuerdo Ministerial 440-13, p. 68), el cual responde a un espacio de aprendizaje interactivo, fortaleciendo el trabajo colaborativo interdisciplinario a través

de un asunto de interés común, empleando el método del ABP. Desde la observación participante en la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe Chibuleo, y a través de la educación virtual, se buscó reforzar y evaluar los distintos conocimientos, las habilidades y destrezas en las clases virtuales, y en el hogar, a partir de distintas actividades expuestas en cada momento de la propuesta.

DESARROLLO

La radio constituye una herramienta didáctica que permite al estudiante construir sus propios conocimientos bajo una motivación intrínseca, fortaleciendo significativamente su rendimiento académico. La flexibilidad de esta herramienta permite enfocarse en la parte sonora y auditiva, sin requerir de imágenes visuales para su entendimiento. Por tal motivo, puede aplicarse desde los primeros años de educación infantil. Melgarejo y Rodríguez (2013) mencionan que los niños, al utilizar la radio en una etapa de 3 a 6 años de edad, pueden aprender a sentir, ver y oír con la ayuda de los símbolos, estimulando su mente y lenguaje.

En cambio, Padilla (2015) en su texto *La radio escolar como estrategia didáctica integradora en el décimo grado de la institución educativa San Simón*, establece distintas sesiones de trabajo para su implementación, pero en el desarrollo, los estudiantes demostraron desinterés, ya que lo identificaban como un espacio de entretenimiento más no de aprendizaje. Por lo cual, con distintas actividades, se logró consolidar un vínculo con la comunidad y la institución educativa, ya que a través de un diálogo profesor-estudiante, se fortalecieron las destrezas comunicativas, estimulando sus competencias y habilidades.

Caldera (2013) señala en su texto, *La radio escolar: un medio para fortalecer la argumentación oral en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Simón Bolívar de Planeta Rica Córdoba*, un proyecto organizado en parejas para desarrollar investigaciones previas sobre un tema en común; posteriormente se establecieron sesiones de ensayo para que los estudiantes, confiados de sí mismos, entraran al aire. Cada semana se evaluaban distintas destrezas: tono de voz, vocalización, coherencia en el discurso, argumentos claros y válidos..., lo que les permitía mejorar sus habilidades y llegar a la conclusión de que la radio puede ser un aliado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En estas investigaciones, el empleo de la radio educativa tiene un objetivo en común: fortalecer distintas habilidades o destrezas en los estudiantes y, así, romper con la monotonía de un aprendizaje tradicional. Por ello, este trabajo se fundamenta a partir del paradigma constructivista que, de acuerdo con Pérez (2005), no solo facilita la interacción con el contexto u otros actores que observan, sino que es un proceso reflexivo y de autocrítica que resulta en nuevas perspectivas sobre lo observado. La razón de que esta investigación se sustente en el constructivismo se debe a que, durante el proceso investigativo, se mantuvo contacto y participación entre los sujetos de la población, surgiendo así una propuesta que responde a esta interacción conjunta que, de igual forma, se aplicó en su debido momento.

La propuesta fue desarrollada de manera virtual debido a la situación de riesgo que atravesaba el país. Espino y Martín (2012) afirman que el uso de la TIC optimiza los procesos de producción, comunicación, transmisión, difusión y recepción de contenidos radiofónicos a través de las diversas plataformas multimedia, lo que convierte a la radio en un medio híbrido.

Método de investigación

Se fundamenta en un método de Investigación Acción Participativa (IAP), aludiendo a la participación activa que tienen los sujetos involucrados en los procesos investigativos del proyecto. Balcázar (2003), lo plantea desde un punto de vista epistemológico de aprender a aprender, rompiendo con los esquemas tradicionalista de la investigación. La IAP mejora los procesos investigativos de los estudiantes a partir de:

- Desarrollar sus habilidades de análisis desde una visión crítica que puedan aplicar, más adelante, en cualquier situación.
- Aprender a conducir el proceso de investigación: indagar información confiable en internet, comunicarse con grupos u organizaciones semejantes para adquirir su apoyo y mejorar recursos...
- Entender su rol en el proceso de transformación de la realidad social, como actores principales del cambio.
- Promover un desarrollo de conciencia crítica entre todos los participantes de la IAP.

Enfoque de la investigación

Esta investigación posee un enfoque inductivo asociado a la investigación cualitativa, planteando razonamientos ascendentes que circulan desde lo individual hasta lo general. El «método se observa, estudia y se conocen las características genéricas o comunes que se reflejan en un conjunto de realidades para elaborar una propuesta [...] de índole general» (Abreu, 2014, p. 6).

Se utilizó este método y enfoque debido a que cumple los intereses de la propuesta investigativa de la radio escolar, mediante la construcción y aplicación. De igual manera, sus características facilitaron mantener una interacción activa con los sujetos involucrados para, desde su percepción, cambiar las dificultades presentes en su entorno.

Población y muestra

En esta investigación, participaron 21 estudiantes de séptimo año de educación general básica paralelo «B», de la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe Chibuleo, registrando a diez estudiantes del sexo femenino y 11 estudiantes del sexo masculino, oriundos del pueblo Chibuleo de la nacionalidad Kichwa.

Métodos empíricos: técnicas de investigación e instrumentos de investigación

Las técnicas e instrumentos de investigación que se implementaron se mencionan a continuación:

Tabla 1*Técnicas e instrumentos de investigación*

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS DEL TIC	OBJETIVOS DEL INSTRUMENTO	FUENTE
Entrevista.	Guía de exploración.	Identificar los principales saberes y conocimientos de la comunidad Chibuleo, a desarrollarse en el programa de la radio escolar.	Recolectar información sobre los beneficios del uso de la radio como una estrategia didáctica en la educación; además, si de esta manera se pueden mantener y seguir transmitiendo los saberes y conocimientos de la comunidad.	Elaboración propia.
Análisis documental.	Guía de análisis documental curricular.	Identificar los saberes y dominios de la fase DDTE, que pueden ser desarrollados con la integración de saberes propios de la comunidad, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Conocer los saberes curriculares correspondientes al proceso DDTE, y vincularlos con los saberes y conocimientos de la comunidad.	Elaboración propia.

Entrevistas semi estructuradas.	Guía de entrevistas.	Determinar la metodología para utilizar la radio escolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje interdisciplinarios integrados.	El objetivo de esta entrevista tiene la finalidad de recolectar información sobre los beneficios del uso de la radio como una estrategia didáctica en la educación; además, si de esta manera se pueden mantener y seguir transmitiendo los saberes y conocimientos de la comunidad.	Elaboración propia.
Análisis documental.	Guía de análisis documental.		Conocer los elementos que integra un programa de radio y cómo elaborarlo.	
Observación participante.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guía de observación. ▪ Diarios de campo. 	Diseñar los programas radiales, junto con los estudiantes, para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, con pertinencia cultural lingüística.	Realizar un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje virtual y sus dimensiones (relacional y pedagógica), gestionadas en el séptimo año paralelo «B» de la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe Chibuleo.	Elaboración propia.

PROPUESTA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La siguiente propuesta se orienta a partir de los distintos lineamientos pedagógicos que emergen mediante la observación de las prácticas pre profesionales y el análisis de las herramientas curriculares que otorga el Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Educación

Intercultural Bilingüe, como son, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el instructivo de proyectos escolares, los lineamientos pedagógicos para la implementación del MOSEIB 2017, el Currículo Nacional Kichwa y el libro *Producción de programas de radio* del autor Mario Kaplún, en colaboración con la CIESPAL.

PRIMER MOMENTO

Se aplicó una encuesta con dos preguntas principales: ¿qué nombre le pondrías al programa de radio? y ¿qué asignatura es tu favorita?, con el fin de consolidar y anticipar los dos primeros pasos de esta etapa de organización. La encuesta se elaboró en la plataforma de Google Forms, por su fácil uso y acceso, utilizada frecuentemente en las actividades de la unidad educativa y el Ministerio de Educación; esto permitió una comunicación asincrónica con los estudiantes y una rápida recogida de información, además de acortar distancias. Se adjunta el enlace: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScKQVMEbxIaR5coAomjZP6K8L3NWA0ZRD5Ii4neH4hBJawdDA/viewform?usp=sf_link

Punto de partida

Se seleccionó una herramienta, en este caso la radio, que contribuyera a la resolución de los problemas identificados y que ayudara a los estudiantes a fortalecer: su pensamiento crítico, valores como la ética, la responsabilidad y el compromiso en actividades no solo académicas sino también socioculturales, sociolingüísticas, socioemocionales, etcétera.

A través de una exposición oral, se socializó a los estudiantes y a la docente del aula, de manera general, sobre el empleo de la radio como un instrumento de educación y cuáles serían los roles que jugaría cada uno en la construcción del programa de radio. De igual manera, se desarrolló una lluvia de ideas para conocer sus puntos de vista sobre cómo llevar a cabo la radio escolar y que esta fuera un éxito. Ellos mencionaron:

- Trabajar por grupos para no acumular las tareas en una sola persona.
- Preguntar y pedir ayuda a la comunidad sobre cómo podría hacerse.
- Trabajar en las horas sincrónicas de clase para optimizar el tiempo.
- Ver videos en internet para saber cómo hacer el programa.
- Buscar un medio para presentar el proyecto.

La presentación contenía el objetivo del programa y la importancia que tiene en la educación al momento de desarrollarlo, por ejemplo: adaptación del mensaje al medio; ser investigadores y poder contrastar la información; fortalecer la imaginación y creatividad; desarrollar la expresión escrita y oral; trabajar colaborativamente; debatir y argumentar. Se enfatizó la importancia de este proyecto al ejemplificar programas radiales implementados en distintas instituciones educativas, donde los estudiantes crean el desarrollo y la producción, mientras que el docente es un facilitador y guía para el desenvolvimiento del programa. Aquí el enlace de la presentación: <https://view.genial.ly/603dc51933effb0dbd38f67b/presentation-genially-sin-titulo>

Formación de equipos

Para este segundo apartado, es importante atender los roles de los actores educativos. El estudiante tendrá un papel protagónico activo y el docente una función de guía. Mientras que, para la conformación de los equipos, deben considerarse los intereses comunes, tomando en cuenta la realidad institucional y edad de los estudiantes. Además, se requiere fomentar la participación de todo el alumnado y aprovechar sus destrezas y habilidades.

Así pues, para la conformación de los equipos, primero se realizó un cuestionario con la pregunta de opción múltiple: ¿cuál es tu asignatura favorita?, buscando descubrir su inclinación hacia las distintas áreas del conocimiento: matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, educación cultural y artística, y kichwa, de las cuales se desprendió cada segmento del programa.

Una vez conocidos los resultados, se distribuyeron a los veintiún estudiantes, según su asignatura favorita, de manera que se sintieran motivados a trabajar en la construcción de cada segmento. En el caso de los alumnos que escogieron una sola asignatura, fueron designados a sus respectivos equipos sin problema; a quienes seleccionaron más de una asignatura, se les distribuyó de acuerdo con las vacantes de cada grupo. Además, se nombraron dos responsables para la bienvenida y despedida, considerando sus aptitudes, seleccionando a un niño y una niña, respetando el principio de alternabilidad de género.

En la radio escolar se encuentran distintos cargos: director, jefe de programación, conductores, locutores, productores, reporteros y disc jockey (DJ's). Por lo cual, en este proyecto se consideraron aspectos como: modalidad virtual de trabajo, año escolar (séptimo EGB) y edad de los estudiantes, escogiendo cuatro puestos para la estructura de la emisora escolar, tal como se presenta a continuación:

- *Director*: Este rol es asignado al docente, quien además de escoger los elementos pedagógicos a insertarse dentro de la propuesta, también orienta el proceso pedagógico.
- *Productor*: De igual manera, este cargo se le atribuye al docente, ya que implica la edición del programa.
- *Guionistas*: Con la finalidad de que los estudiantes desarrollaran competencias comunicativas, fueron ellos mismos quienes redactaron sus guiones, de acuerdo con la temática correspondiente, en conjunto con sus compañeros de segmento.
- *Locutores*: Esta función también se designó a los estudiantes, procurando que todos tuvieran su espacio para hablar.

Definición del producto final

Para que el proyecto avanzara y su calidad de trabajo fuera notable, se establecieron tiempos para cada actividad establecida en esta etapa. En cada clase sincrónica, los estudiantes iban concretando cada una de las actividades establecidas, mencionadas a continuación:

- *Segmento*: escogieron el nombre de su grupo que fue conocido e integrado dentro del programa. Mediante dos sesiones, en grupos reducidos en la plataforma Zoom, realizaron una lluvia de ideas con nombres tentativos o en algunos casos, palabras, para reorganizarlos y formar un título creativo y cautivador a los oídos de los radioescuchas (Tabla 2).

- *Temática:* los temas de cada segmento se tomaron del currículo Kichwa de la unidad 54, concerniente al séptimo año del proceso DDTE, unidad que se estaba cursando durante la aplicación de este proyecto, con el fin de fortalecer los saberes y conocimientos adquiridos en las clases sincrónicas, paralelamente a cada una de las sesiones del proyecto.

En una sola sesión, se plantearon a cada grupo todos los temas de la unidad correspondientes a su respectiva asignatura; mediante una discusión y reflexión grupal, seleccionaron un tema para desarrollarlo en cada segmento.

Tabla 2

Saberes y conocimientos curriculares de cada segmento

ASIGNATURA	CONTENIDO	SEGMENTO
Ciencias Exactas.	Medidas de tiempo: siglo, década, lustro. M.3.2.23	Los matemáticos.
Ciencias Naturales.	Mamíferos: características internas y externas. CN.3.1.5, CN.3.1.9, CN.3.1.10	La ciencia y la naturaleza.
Ciencias Sociales.	El levantamiento indígena de 1990. CS.3.1.55, CS.3.1.62, CS.3.3.10, CS.3.3.12	Aprendamos juntos sobre la historia.
Cultura Estética.	Investigación de la artesanía: el tejido. ECA.3.3.9	Alegría y arte.
Lengua y Literatura -Kichwa.	Poemas y elementos literarios: imágenes, comparación y personificación. LL.3.1.2, LL3.3.10, LL.3.3.7, LL.3.4.2, LL3.5.3	Aprendamos juntos y sabemos más.

- *Nombre del proyecto:* Para establecerlo, se envió con anterioridad la encuesta antes mencionada con la pregunta: «¿qué nombre le pondrías al programa de radio?», para que los mismos estudiantes reflexionaran y consideraran un nombre apropiado. Sus respuestas fueron variadas, pero existían palabras repetidas entre todas las opciones, como: «Amigo - Aprendamos» por lo que se procedió a reorganizarlas y combinarlas, formando así un nombre tentativo para presentarlo en la siguiente sesión de trabajo. El nombre «Aprendamos entre amigos», fue aprobado por los 19 estudiantes presentes en la reunión sincrónica, como nombre oficial del programa de radio.

Para finalizar este apartado, se estableció un objetivo general y distintos objetivos específicos que permitieron establecer la dirección y meta del proyecto a alcanzar. Por ello, esta actividad se le atribuyó al docente, ya que era la persona que dirigía el proyecto y conocía los motivos para implementarlo.

El objetivo general y los objetivos específicos de este proyecto de radio fueron:

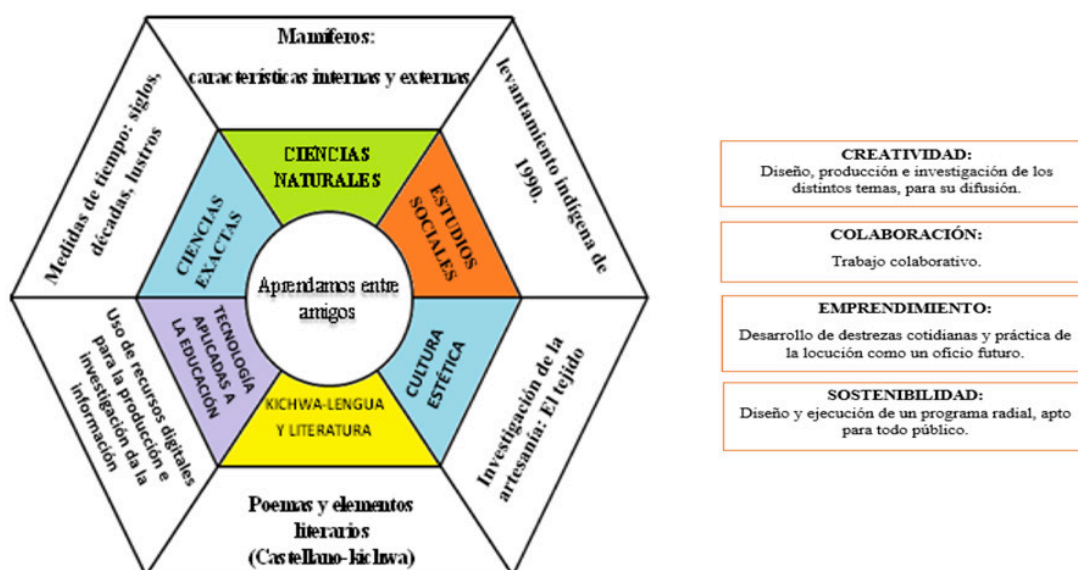
- *Objetivo general:* producir el programa radial «Aprendamos entre amigos», con los estudiantes de séptimo año de educación general básica paralelo «B», para fortalecer las competencias digitales, el pensamiento crítico y la creatividad.
- *Objetivos específicos:*
 - Seleccionar los grupos de trabajo para los distintos segmentos.
 - Investigar y organizar la información, plasmándola en el guión del segmento correspondiente.
 - Ejecutar la producción final del programa de radio.
 - Ejecutar el programa de radio.

SEGUNDO MOMENTO

Organización y planificación

Para este punto de organización y planificación, se plantearon tiempos determinados en los cuales llevar a cabo las distintas actividades dispuestas en la etapa de investigación y producción final. A la vez, mediante un organizador gráfico en forma hexagonal, se concretó la integración y relación entre saberes y conocimientos de la comunidad, y los saberes curriculares a desarrollarse, como se indica a continuación.

Figura 1
Planificación y organización del ABP



Nota. Adoptado de *Manual para la elaboración de proyectos escolares en los centros educativos interculturales bilingües.*

El docente debe reflexionar y considerar los conocimientos del contexto –tanto de la unidad educativa como de la comunidad–, para realizar la organización y planificación. En este caso, el proyecto buscaba fortalecer los rasgos culturales y lingüísticos de la cultura Chibuleo.

De igual manera, para el programa de radio se adaptó una planificación específica, vinculada con el contexto áulico, misma que contenía los distintos elementos necesarios para la organización de un programa de radio: datos informativos; secciones; tiempos y estructura del guión, dispuestos dentro del esquema, de manera sistematizada y comprensible.

En cuanto al tiempo, se planteó que cada programa emitido tuviera una duración de diez minutos, tiempo adecuado para abarcar todos los temas de forma óptima y concreta, considerando que la edad de los estudiantes oscila entre 11 y 12 años, por lo que no se podía exigir un tiempo más prolongado. De igual manera, para cada sección se dispuso un límite de tiempo acorde a la extensión de información y dinámicas de las temáticas desarrolladas, con la finalidad de que los estudiantes incluyeran los datos que consideraran convenientes.

Por último, el docente organizó y dirigió los momentos sincrónicos o asincrónicos con los distintos grupos en torno a lo planificado, de manera que integraran las distintas actividades de forma paulatina hasta cumplir con todas las fases del programa.

Búsqueda de información

Para este apartado se centró la búsqueda, recopilación y comprensión individual de la información, basándose en conocimientos previos para, luego, incorporar nuevos conceptos y generar nuevos conocimientos. De esta manera, a los estudiantes, además de asumir el rol de locutores, también se les adjudicó el de investigadores encargados de buscar información para sus respectivos segmentos, con la intención de proponer contenido dentro del grupo de trabajo, impulsando así la construcción colectiva de saberes y conocimiento.

Para ello, se utilizó como recurso un taller sobre la búsqueda de información, dentro del cual se incluyeron definiciones de cada una de las fuentes y sus respectivos instrumentos para la recopilación de información, con el objetivo de que los estudiantes comprendieran las distintas fuentes de donde proviene la información y pudieran ampliar sus formas de investigación, y no solamente limitarse a la facilidad que ofrece la web.

Con el propósito de que los estudiantes identificaran los medios confiables, se les aconsejó cómo discriminar dichos medios para obtener información fidedigna. Finalmente, se presentaron cuatro pasos para la búsqueda de información: formular la necesidad de información; seleccionar fuentes de información apropiadas; preparar la búsqueda, y ejecutar y evaluar la información.

En el transcurso de este proceso, surgió la necesidad de encontrar una herramienta para organizar la información recogida por cada grupo, ya que varios estudiantes tenían problemas para recordar dónde anotaron lo que investigaron, debido a que la información estaba dispersa. En respuesta a este inconveniente, se construyó una ficha de investigación, trabajada de manera colaborativa en cada uno de los equipos: <https://drive.google.com/drive/folders/1zpntbQLig4GRRrd1uHRYoV6HdECLs-5c?usp=sharing>

Para este proceso, la guía del docente fue fundamental, pues era el responsable de dar seguimiento al trabajo realizado, dentro y fuera de las sesiones, según la organización de los estudiantes, ayudándoles a utilizar la ficha de forma correcta y a discernir la información recolectada.

Además, se les sugirió incorporar los saberes culturales en cada segmento, con el objetivo de ir fortaleciendo la conexión con su pasado ancestral y, además, compartir esos conocimientos al mundo.

Análisis y síntesis

Los estudiantes realizaron un análisis exhaustivo y crítico de la información, para luego sintetizarla en cada uno de los diálogos. Es decir, seleccionaron los datos considerados importantes para incluir dentro del segmento y, posteriormente, redactaron su propio guión con ayuda de sus compañeros de grupo, apropiándose de los nuevos conocimientos y obteniendo una experiencia más significativa.

Previamente a la redacción del guión como tal, se realizó un esquema, organizando los aspectos a incluir en el segmento, de forma que quedara claro para el locutor dónde empezar; qué incluir después, cómo continuar con su tema y cuál sería la conclusión final. Este esquema también fue útil para determinar el tiempo de cada sección y la correcta distribución de los diálogos para cada estudiante.

En cuanto a la redacción, el primer punto a considerar fue el estilo ya que, al ser una emisora escolar dirigida a niños, era fundamental emplear un estilo no tan formal, comprensible y atractivo para el oyente. Otro punto a considerar fue el lenguaje, recordemos que el guión se escribió para transmitirse oralmente, por lo tanto, debía sonar con la sencillez, naturalidad y espontaneidad del lenguaje hablado. Una técnica útil fue el «escribir, escuchándose»: leer en voz alta cada diálogo mientras se escribía, o primero pronunciarlo para, luego, plasmarlo de manera escrita.

Finalmente, para obtener una redacción correcta se tomó en cuenta, por un lado, la sintaxis, es decir, se revisó si las ideas se presentaban de forma clara y, por otro lado, se examinó la puntuación, ya que ella indicaba al locutor dónde pausar. Para todo ello fue primordial la ayuda del profesor, quien está capacitado para detectar y corregir errores de esta índole.

TERCER MOMENTO

Taller y producción

En la última etapa del proyecto, los estudiantes practicaron los nuevos conocimientos adquiridos en su proceso de enseñanza-aprendizaje de las demás asignaturas, ejerciendo su rol de locutores dentro de la radio escolar. Para iniciar, se establecieron actividades que desarrollaran habilidades y destrezas de locución: dicción; hablar en público; mejorar sus expresiones orales y corporales; improvisar..., actividades que aplicaron en las distintas sesiones de trabajo:

- *Juegos de roles*: consiste en designar distintos personajes, relacionados a medios de comunicación, que los estudiantes pudieran interpretar (por ejemplo, conductores de televisión, locutores de noticias, presentadores deportivos, comentaristas de moda, etcétera). Era importante que el docente ejemplificara la actividad y dejara a los estudiantes a su libre albedrío sobre cómo interpretarla.
- *El juego de las emociones*: esta actividad radica en establecer un diálogo cualquiera con otra persona. Al momento de hablar, debían enfatizar una emoción (tristeza, alegría, risa,

enojo, susto, sorpresa, etcétera). Esto permitía al estudiante manifestar sus emociones mediante la oralidad, la gesticulación y el perder el miedo al expresarse ante los demás.

- *El helicóptero*: la actividad permite trabajar los músculos faciales, por lo que se recomendó practicar, al menos, cinco minutos al día. Esto ayudaba a proyectar mejor la voz y volverla más nítida. El ejercicio reside en usar los labios, llenar de aire la cavidad bucal, y realizar un sonido de vibración, sintiéndolo a través de las mejillas y el cráneo. Ver el siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=JE3Yn4-6znE>
- *El lápiz*: se coloca un lápiz hexagonal en la boca y se le sujeta suavemente con los dientes, primero con los frontales, después con los caninos y, por último, con los premolares. Cuando ya se está sosteniendo, la persona debe tratar de leer y pronunciar claramente las palabras de una corta lectura; la dificultad aumenta cuando el lápiz se cambia de posición en los dientes. Ver el siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=oy49t4XCqlo>
- *La respiración*: se realizan ejercicios de respiración parecidos al yoga; por ejemplo: inhalar por la nariz y llenar de oxígeno el estómago (ampliando el diafragma) para, posteriormente, exhalar por la boca mientras se menciona la primera vocal del abecedario. Esta actividad permite entrenar la respiración para una lectura más fluida e ir controlando el oxígeno mientras se habla.

Es crucial que los estudiantes también comprendan la importancia del proyecto que realizan, ya que no solo consiste en trabajar hablando en un micrófono; su relevancia reside en exponer la información en una producción de calidad. Para ello, se establecieron dos conversatorios, impartidos por profesionales en el campo de la radio.

En el primer conversatorio, la doctora Daysi Salto, comunicadora social, con una experiencia en su campo a lo largo de treinta años, y diez años como docente, dio a conocer el valor de la radio en el medio social y el proceso de trabajo radial; abordó temas como la creación de una radio FM, equipo tecnológico, personal técnico, intereses, objetivos, importancia del locutor para emitir información, destrezas y habilidades que debe ir aprendiendo, distribución de tiempo, trato con los invitados y cuidado de la audiencia...

En cambio, en el segundo conversatorio, Joe Solano, estudiante investigador y miembro del colectivo «La estudiosa», compartió los conocimientos en la creación y producción de audios, proporcionando consejos y sugerencias de cómo lograr una calidad de sonido óptima en cada grabación, la repetición al frente de un espejo, el escucharse una y otra vez, y el correcto empleo de la grabadora de voz.

Producto final de la propuesta

Hasta esta parte del proyecto, los estudiantes ya habían logrado adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para iniciar con el proceso de grabación de los audios que correspondían a cada segmento. Tomaron en cuenta los consejos recibidos por los profesionales en cuanto a vocalización, respiración y calidad de audio, para luego grabar sus respectivos diálogos, utilizando las distintas aplicaciones móviles sugeridas.

Para mayor comodidad, realizaron esta actividad de forma individual, a manera de tarea en casa, con la finalidad de recibir ayuda de sus representantes o de algún miembro de la familia, para luego ser enviada al docente a través de los distintos medios de comunicación como: WhatsApp, correo electrónico o Messenger.

Presentación del proyecto

Una vez recopilados todos los audios, empezó el proceso de edición, actividad encargada al docente, como preparación para el siguiente paso. Las grabaciones realizadas fueron editadas mediante el programa «Adobe audition 3.0», *software* de fácil instalación y de uso simple.

Una vez agrupadas y editadas en un solo audio todas las grabaciones de los distintos segmentos, se presentó el resultado final a los estudiantes para que reflexionaran, reaccionaran y aprobaran el programa piloto, como producto del proyecto, a través de distintos medios como: YouTube, Facebook live y bocinas comunales.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Autoevaluación

Este proceso permitió a los estudiantes identificar sus logros, dificultades, niveles de participación y cumplimiento de las actividades planificadas dentro del proyecto escolar. Para el diseño de los instrumentos se tomó en cuenta el desarrollo de las habilidades cognitivas, con base en la Taxonomía de Bloom, y las habilidades socioemocionales.

Se diseñó un cuestionario con seis preguntas abiertas, utilizando la herramienta de Google forms. Este fue aplicado al finalizar el proyecto, con la intención de que los estudiantes reflexionaran sobre su experiencia, desenvolvimiento y nuevos aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso, reconociendo sus fortalezas y debilidades por mejorar. <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeBivMzJIRI5h7gIKuIRtICkzbyL60gcHnYb49cl0A-QlbK1pQ/viewform>

Coevaluación

Este tipo de evaluación se utilizó para fortalecer el trabajo colaborativo, determinando su importancia para los estudiantes, y promoviendo la opinión constructiva hacia los compañeros. Esta evaluación usó, como instrumento, una lista de cotejo virtualizada, a través de la plataforma Google forms, debido a su facilidad de empleo y adaptabilidad, con el objetivo de medir la participación de los compañeros de grupo, durante el trabajo colaborativo realizado en el proyecto escolar. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfCB4rIK6P7R-7Ztq1fVl-wzy pbRpgUM9yhkL53n-RFNi0SBaw/viewform?usp=sf_link

Heteroevaluación

Para esta evaluación se aplicó la técnica denominada «Felicito, critico, propongo», ya que permite evaluar la satisfacción de los participantes, utilizando sus resultados para mejorar el proceso de transformación del proyecto al recolectar las felicitaciones, críticas y propuestas para conseguir dicha mejora.

- *Yo critico*: mediante este apartado, se evidencian los valores que posee el grupo, así como también sus exigencias.

- *Yo felicito*: permite resaltar los aspectos positivos, reconociendo el trabajo de todos los integrantes.
- *Yo propongo*: abre un espacio a la opinión de los participantes sobre cómo mejorar el proyecto y aplicar las sugerencias en un nuevo proceso.

En cuanto al facilitador, su función fue proporcionar un refuerzo positivo hacia las opiniones expuestas durante toda la actividad, enfatizando especialmente el análisis de las críticas, las cuales consideran aspectos susceptibles de mejora o aspectos negativos.

Esta actividad consistió en colocar, dentro de una matriz, los tres aspectos antes mencionados: felicito, crítico, propongo. A continuación, se solicitó a los integrantes escribir una felicitación, una crítica y una propuesta sobre el proyecto. Una vez terminada esta tarea, cada estudiante colocaba su respuesta en la columna correspondiente. Acto seguido se leyeron las opiniones de todos, discutiendo las cuestiones que fueron surgiendo. Para finalizar se realizó una breve conclusión y se redactaron los resultados. (En el caso de que esta actividad se realice de forma individual, debe hacerse llegar a cada estudiante una hoja de trabajo con la matriz, de forma que pueda llenarla con las respuestas que considere oportunas).

Para la aplicación de esta técnica se empleó la plataforma Padlet, la cual funciona como una pizarra virtual, fácil de usar, que permite crear murales colaborativos. En cuanto su ejecución, se efectuó durante la última sesión de trabajo, en donde, con ayuda del docente, los estudiantes colocaron sus ideas debajo de cada apartado, procurando que todos los estudiantes participaran. <https://es.padlet.com/dayagaby26/f0ba6uwt6xm3t7iv>

Análisis de los resultados

La propuesta fue una construcción continua a lo largo del año lectivo 2020-2021. Los datos se obtuvieron de los instrumentos de investigación como: diarios de campo y guía de observación; guía de exploración; las dos entrevistas semi estructuradas se triangularon en el *software* para análisis de datos cualitativos, gestión y creación de modelos Atlas T.I., a partir de distintas categorías, mostrando los principales momentos y las dinámicas del proceso de construcción de la propuesta pedagógica. A continuación, se presentan los principales datos obtenidos:

– Competencias digitales

Las competencias digitales fueron claves para desarrollar las distintas actividades académicas, investigativas y comunicativas dentro de todo el proceso de esta investigación acción participativa. Al estar sumergidos en una era tecnológica, es común que los estudiantes posean conocimientos en su uso, facilitando que puedan indagar, verificar o reforzar informaciones o nuevos conocimientos aprendidos en clase.

Como se señala en el diario de campo: «Los dispositivos electrónicos se convirtieron en un material esencial tanto para las clases sincrónicas, como para la entrega de tareas y práctica de la lectura». Estas competencias pueden fortalecerse en un contexto de educación virtual o presencial, todo depende de cómo el profesor encamina o planifica las distintas estrategias didácticas. A su vez, para implementarlas, debe reflexionar sobre el entorno del estudiante; es decir, si posee en su hogar las herramientas tecnológicas adecuadas para llevar a cabo la actividad (como redes wifi o dispositivos tecnológicos).

Las competencias de comunicación o entornos digitales se reflejaron en el uso de aplicaciones como WhatsApp, Facebook, mensajes de texto, correos electrónicos, Work, Microsoft teams..., para llevar a cabo un seguimiento del desarrollo de la búsqueda de información y redacción de los guiones del programa de radio. Al utilizar estas aplicaciones diariamente en ámbitos sociales o académicos, los estudiantes no tuvieron problemas para emplearlas, pero sí se les dificultó el trabajo en equipo, porque algunos de sus compañeros de grupo se demoraban en responder, pero gracias a su perseverancia y responsabilidad en cumplir con las tareas, pudieron superar esa barrera.

Por otro lado, la resolución de problemas y creación de contenidos, como parte de la competencia digital, se plantearon en las primeras sesiones de trabajo del proyecto, al implementar nuevas aplicaciones o sistemas tecnológicos como Zoom, grabadoras de audio, Google drive o Google forms. Al ser desconocidas o utilizadas por primera vez estas herramientas, a los estudiantes se les dificultaba el manejo, por lo que se hicieron conversatorios y prácticas previas para solventar estos inconvenientes. Como mencionó un miembro de la comunidad: «El problema es cuando [...] el maestro no lo fortalece; algunos a veces solo esperan que llegue el sueldito y punto». Así pues, se decidió seguir reforzando las habilidades o destrezas que los estudiantes aun no dominaban, para evitar la idea de que el maestro no presta interés al éxito escolar del niño.

– Habilidades cognitivas y socioemocionales

La habilidad más significativa desarrollada en este proyecto fue la de ser investigador. Esto lo afirmaba un locutor de la comunidad: «Es necesario saber de todo un poco», es decir, si no se conoce un tema, debe indagarse y aprender sobre él, para que todo lo mencionado en el programa de radio sea verídico. De la misma manera, se enseñó al estudiante que siempre es importante exponer la verdad y verificar la información.

Otra de las habilidades que se fortaleció desde el inicio del proyecto, fue el liderazgo. Esto se logró conjuntamente con el trabajo colaborativo, ya que se requería de una buena organización entre los miembros del equipo; por ello, independientemente de los roles asignados dentro del proyecto, un integrante de cada grupo asumió el rol de líder, guiando, organizando y motivando al resto de sus compañeros en cada actividad, como lo indica los diarios de campo: «En cada equipo o grupo ya sea de trabajo, amigos o de estudios, hay una persona que resalta y ejerce el papel de líder, en este caso no hay excepción».

Esa fue una iniciativa propia que tuvieron los estudiantes, porque se dieron cuenta de que necesitaban una persona que los guiara y representara ante los demás. Los líderes de cada equipo fueron de gran ayuda al momento de realizar tareas que demandaban la tutela del docente, ya que, al ser cinco grupos, la revisión de las mismas se tornó compleja y el que existiera un estudiante a cargo, facilitó esta labor.

Cabe mencionar que, durante las clases, los estudiantes no participaban activamente con sus inquietudes o dudas, puesto que la única interacción existente se realizaba durante las clases sincrónicas, mediante el chat de la plataforma Teams. Por esta razón, se les complicó expresar sus opiniones durante las dos primeras sesiones de trabajo: tal vez porque sentían vergüenza o timidez hacia sus compañeros de clase o hacia los maestros, pero gracias a la insistencia de sus compañeros, comenzaron a manifestarse cada vez más, aunque no en su totalidad; por esta razón, la líder del grupo de ECA aconsejó a sus compañeros de los otros equipos que contribuyeran con información y que no se quedaran callados.

– *Creatividad*

Se puede fortalecer a través de distintas actividades empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como afirmó la docente del aula: «Siempre es importante pensar qué actividades les pueden gustar a los niños, para que no se frustren o se aburran cuando lo realicemos en clase». Con esto pueden potenciarse habilidades cognitivas y socioemocionales, a fin de generar un aprendizaje significativo y eficaz.

El desarrollo del programa de radio requirió implementar actividades que fortalecieran la creatividad. Como mencionó la docente del aula: «[Necesitábamos] Un estudiante, cumpliendo con los roles de un locutor como: hablar en el micrófono, hacer entrevistas, poner música [...]». Son habilidades que debían destacar ante los demás, por ello era importante trabajarlas desde el inicio del proyecto, mediante ejercicios de dramatización relacionados al tema como: «comentaristas de noticias, comentarista deportivo, comentarista de moda, entrevistador de un programa, presentador del clima, entre otros personajes». Al realizar los ejercicios iniciales con los primeros estudiantes, todos sonrieron; esto fue el detonante para una participación activa y continua en las distintas dramatizaciones, porque querían demostrar su talento ante los demás, provocando una emoción para volver a participar, debido a que consideraban que, con la práctica, podrían mejorar, reflejando más emoción y carisma en cada intervención. Un estudiante explicó, por ejemplo: «Profe, ¿puedo volver a participar como presentador de noticias? Siento que puedo hacerlo mejor que mi compañero».

– *Pertinencia cultural y lingüística*

Este fue uno de los aspectos más importantes que se desarrolló en la investigación acción participativa, pues los estudiantes se comprometían a explorar y fortalecer sus lazos con los conocimientos de sus antepasados, mediante la difusión de su segmento. Como lo mencionó un locutor de la comunidad: «Pienso que aquí, también, los medios de comunicación tienen que hacer los programas culturales, económicos y sociales, porque es la base fundamental y también cultural», esto referido a que las emisoras de radio de la ciudad no fomentan la interculturalidad entre los espectadores. De ahí la importancia de crear una emisora o un programa de radio –ya sea con frecuencia periódica u *online*– que resuelva este dilema.

La pertinencia cultural y lingüística se fue fortaleciendo a través de la educación, con simples actividades que el estudiante pudo realizar, tanto en clase como en el hogar. Así lo mencionó la docente del aula: «Naturalmente busco actividades que se desarrollaban antiguamente en la comunidad, como es el tejido o la gastronomía, para [...] así también revitalizar los saberes ancestrales de la cultura kichwa o, en este caso, del pueblo Chibuleo».

Esto demuestra que no se necesitan grandes planificaciones o estrategias didácticas complicadas, ni para el docente ni para el estudiante, sino de una simple actividad –un canto, un poema, un tejido o elaborar alguna artesanía–, para fortalecer a gran escala la pertinencia cultural y lingüística. Solo depende de cómo el docente encamine la actividad y conozca el propósito al emplearla.

– *Dificultades de los docentes*

Uno de los inconvenientes que se presentaron en el transcurso del proyecto, fue la poca participación de los estudiantes en las distintas actividades grupales, por ejemplo, en el caso de la búsqueda de información y redacción de los guiones. La falta de comunicación interna en los distintos grupos, provocaba malestar entre los compañeros; a pesar de trabajar aquellas actividades en las distintas sesiones sincrónicas, necesitaban continuar en

horas extracurriculares: «Ofrecimos nuestra ayuda, por si necesitaban trabajar por las tardes; de esto surgieron más inconformidades, en cuanto a los compañeros de grupo que no se conectaban». Lo que demuestra que el docente debe ser consciente en la distribución de tiempos para cualquier actividad y establecer un horario adecuado para evitar malestares entre compañeros de clase; debe tener en cuenta, también, un trabajo extra, fuera de su horario habitual de labores, para cumplir con sus responsabilidades profesionales.

Una de las dificultades de este proyecto, para el docente, era la de cumplir con su trabajo de edición del programa de radio, a partir de los audios que enviaban los estudiantes de sus respectivos segmentos. Sin embargo, algunos no enviaron el trabajo completo, a pesar de la insistencia por parte de sus compañeros de equipo y la del docente; esto provocó que el resultado final cambiara completamente y, de igual manera, el sentido del programa mismo. A ello se sumó lo complicado de la edición del audio, para lograr un programa entendible a los oídos de los radioescuchas.

– Dificultades de los estudiantes

Durante el transcurso del proyecto, los problemas en torno a la conectividad fueron un gran inconveniente para los estudiantes: la lejanía de su comunidad impedía una buena conexión por parte de los servicios de internet, que estaban en el centro de la ciudad; además, muchos no podían ingresar a las sesiones, porque no se les abría la aplicación o por los problemas de conexión wifi, o porque digitaron mal el código de acceso de la plataforma de reuniones de Zoom... Estos problemas se evidenciaron en la comunicación de algunos estudiantes, generando inconformidad para el resto de integrantes del grupo; de hecho, un estudiante solicitó cambiarse de equipo, debido a que los integrantes de su grupo (Ciencias Naturales) no contestaban a sus llamadas o mensajes. Por ello, es importante conocer la realidad de cada estudiante para comprender sus atrasos o problemas, y así buscar soluciones y evitar los malos entendidos.

CONCLUSIONES

La presente investigación evidencia que el uso de un programa radial, como herramienta didáctica, permitió a los estudiantes ejercer el rol protagónico en su proceso de enseñanza-aprendizaje; su autoestima y confianza crecieron en el transcurso del proyecto, mediante la capacidad de analizar, observar, reflexionar y calificar los sucesos de su entorno. A partir de las distintas actividades que se presentaron en la propuesta, se fortalecieron aquellas habilidades investigativas, creativas y de dicción, esenciales para un buen locutor y un estudiante sobresaliente.

De igual manera, los saberes y conocimientos del pueblo Chibuleo, fueron parte esencial de este proyecto que fortaleció la pertinencia cultural y lingüística de los estudiantes, al tener que indagar y verificar si la información que poseían sobre su cultura era correcta o si existía más información que debieran aprender para, así, transmitirla en su segmento del programa de radio. Todo ello con el fin de revitalizar e integrar los saberes ancestrales de su nacionalidad, en su proceso de enseñanza-aprendizaje, como se estipula en los armonizadores de saberes del MOSEIB.

Del mismo modo, se incluyeron las distintas áreas del conocimiento en un solo proyecto, facilitando el refuerzo académico de los saberes curriculares de la fase DDTE, aprendidos en las clases sincrónicas y, al mismo tiempo, desarrolladas con los saberes ancestrales de la comunidad. La educación de la EIB no solo se centra en la adquisición de los conocimientos

científicos, sino también en la adquisición y práctica de los saberes y conocimientos de la nacionalidad.

Mediante este proyecto, los estudiantes crearon un programa de la radio escolar, plasmando nuevas ideas en cada actividad que iban realizando, en el transcurso de las tres etapas integradas del ABP. Estas actividades se planificaban conforme a las necesidades de los estudiantes, después de cada sesión de trabajo –ya fuera de lectura, creatividad e investigación–, cuyo fin era ir resolviendo las dificultades, dudas e inquietudes que se presentaban a lo largo del proyecto, bien fuera por sí mismos o con la ayuda de los miembros de su equipo, cumpliendo con éxito los ideales de un paradigma constructivista.

Para concluir, este diseño del programa de radio ayudó a fortalecer las competencias digitales, la pertinencia cultural y lingüística, el pensamiento crítico y la creatividad, presentes en las mentes de los estudiantes. A pesar de las dificultades del proyecto, pudo terminarse y exponerse de manera exitosa el producto final: la transmisión del programa de radio en los distintos medios comunicativos, Facebook live y YouTube. Esta herramienta de radio escolar puede replicarse, siguiendo la misma estructura presentada anteriormente, aunque sería recomendable adaptarla al contexto escolar y comunitario específico. ■

REFERENCIAS

- Abreu, J. (2014). El método de la investigación Research method. *International journal of good conscience*, 9, 2-9.
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 7, 59-77.
- Ballesteros López, T. y Martínez Matías, G. (2019). *¡La radio vive! Mutaciones culturales de lo sonoro*. Colección: estudios culturales y teoría de la medición. Ediciones CIESPAL, 10, 17-53.
- Barragán, R. A., Huertas, O., Vargas, V., Cifuentes, F., Castellanos, S., Moreno, C., Castillo, C. y Pardo, O. (2013). La radio escolar y el desarrollo de competencias comunicativas. En Bejarano, L. G. (Eds.). *Experiencias de la formación en investigación de los maestros de Cundinamarca* (pp. 60-63). Centro Editorial Uniminuto.
- Blanco, E., Gómez, B. y Paniagua, F. J. (2014). *La utilización de la radio como herramienta didáctica. Una propuesta de aplicación*, 39-42.
- Cáceres, N. (2020). Educación virtual: creando espacios afectivos de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 3-6.
- Caldera, I. (2013). *La radio escolar: un medio para fortalecer la argumentación oral en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Simón Bolívar de Planeta Rica Córdoba*. Universidad de Antioquia, 16-28.
- Campos, S. (2014). *Inventando nuevos modos de hacer radio: recuperando el espacio radiofónico desde las participaciones propias en las escuelas Pillao Matao y Huacarpay*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 164.
- Catalán, M. (2015). *La radio escolar digital y su aporte en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el Colegio Altazor* (pp. 103-107). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Castilla, B., Calderón, G. y Rojano, J. (2007). La utilización de la radio como herramienta didáctica. Una propuesta de aplicación. *FISEC-Estrategias-Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora*, 6, 35-50.

- CONAIE (2014). *Chibuleo. Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador*. <https://conaie.org/2014/07/19/chibuleo/>
- Correa, L. y López, A. (2011). *La radio escolar como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en el colegio Hernando Vélez Marulanda* (pp. 22-31). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cuevas, M. y Milán, M. L. (2015). *Diseño de proyectos escolares. Instituto de formación docente*, 12.
- Domínguez, R. (2010). Los medios en el aula: el periodismo como recurso pedagógico. Una concienciación necesaria. *I Jornadas Universitarias de Comunicación y personas con discapacidad*.
- Espino, C. y Martín, D. (2012). Las radios universitarias, más allá de la radio. Las TIC como recursos de interacción radiofónica (pp. 21-34). En C. Espino y D. Martín (coords.). *Las radios universitarias, más allá de la radio. Las TIC como recursos de interacción radiofónica*. UOC.
- Figuerola, M. (2006). *Cómo crear el departamento de educación: prensa, radio, televisión e internet escolar*. Cooperativa editorial magisterio.
- Fundación ERPE, (2018). *Nuestra historia*. <https://www.erpe.org.ec/index.php/nosotros/historia>
- Gallo, L. (2006). *El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la Educación Física*. Universidad de Antioquia.
- Guerrero, M. T., Peñuela, M. y Tascón, M. (2012). Los departamentos de comunicación escolar como espacios que desarrollan y potencian habilidades para la vida: el caso del Colegio Lacordaire de Cali-Colombia. *Historia de la Educación Colombiana*, 15, 323-342.
- Kaplún, M. (1999). *Producción de programas de radio: el guión-la realización*. Ediciones CIESPAL. Colección INTIYÁN. Editorial Quipus.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista universitaria EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Melgarejo, I. y Rodríguez, M. (2013). *La radio como recurso didáctico en el aula de infantil y primaria: los podcasts y su naturaleza educativa*. Universidad Católica San Antonio de Murcia, 40-45.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2017). *Currículo Kichwa*. Quito-Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2017). *Lineamientos pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito-Ecuador. Acuerdo Ministerial No. 440-13, 68-81.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013). *MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito-Ecuador, 15-17.
- Ministerio de Educación del Ecuador (s. f.). *Proyecto Educa Televisión para Aprender*. <https://educacion.gob.ec/ministerio-de-educacion-presento-el-proyecto-educacion-televisión-para-aprender/?fbclid=iwar2pjmqrqetntf1lxxmervhsftuuh4aqy7ks-yilngvasnppvqkxuworu-qqu#:~:text=televisi%C3%B3n%20para%20aprender-Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20present%C3%B3%20el%20proyecto%20Educa%2C%20televisi%C3%B3n%20para%20aprender,todas%20las%20%C3%A1reas%20del%20conocimiento>

- Ministerio de Educación del Ecuador (s. f.). *Educa Televisión para Aprender estrena nuevos programas*. <https://educacion.gob.ec/educa-televisión-para-aprender-estrena-nuevos-programas/?fbclid=iwar3fdgb2ndbjhw14n4oz-3y64s4cyevu092cajf2i3iszxvprcuc1o9rqe>
- Moreno, C. (2015). Posibilidades de la radio escolar como medio para dinamizar el currículo. *Opción*, 31(2).
- Narváez, C. y Pena, D. (2012). *Las radios universitarias, más allá de la radio: Las TIC como recurso de interacción radiofónica*. Editorial UOC. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PrDY922FzpkC&oi=fnd&pg=PA13&dq=LA+RA-DIO+Y+LAS+TICS&ots=1-MJ7acDKl&sig=IHE0yyDBcnNRQY9GcwmxwaJhI-h4#v=onepage&q&f=false>
- Padilla, C. (2015). *La radio como estrategia didáctica integradora en el grado décimo de la institución educativa San Simón*. Universidad de Tolima, 17-27.
- Pérez, A. (2000). *Identidad, sentido y uso de la radio educativa*, 5-7.
- Pérez, J. (2018). *La radio escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje: el caso de la Escuela de Enseñanza Técnica Provincial N° 459 de la Ciudad Pérez, Provincia de Santa Fe*. Licenciatura en Comunicación Social.
- Ramos, C. (2015). *Los paradigmas de la investigación científica*. [file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/document%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/document%20(1).pdf)
- Realinfluencers (2018). *8 razones para integrar la radio y la televisión en la educación*. https://www.realinfluencers.es/2016/04/11/8-razones-integrar-radio-televisión-educación/?fbclid=iwar0xixzrfnczmciovriynjxp0kj9wczq07pur_otz72rknkyvj-2fkanwha
- Rodríguez, I. y Vílchez, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, 25, 219-234.
- Salinas Ibáñez, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Sánchez, J. (s. f.). *Estudios aprendizaje basados en proyectos*. Biblioteca CEMLAD.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Semplades. Plan Nacional de Desarrollo (2017-2021). *Toda una vida*. Quito-Ecuador.
- Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe (s. f.). *Cartilla de saberes y conocimientos de la nacionalidad kichwa pueblo Chibuleo*. https://www.educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2021/01/CARTILLA-PUEBLO-CHIBULEO-ZONA-3_compressed.pdf
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado* (No. 375 T3).
- Valderrama, M. y Reyes, B. (2015). *¿Cómo generar espacios de formación radial que fortalezcan las habilidades comunicativas en los estudiantes de noveno y décimo año del Colegio Santa Teresita del Niño Jesús de Villavicencio, meta?*, 33-41.

ANEXO

Enlace del producto final de la propuesta:

<https://drive.google.com/file/d/1X7I0Rplzc6qBSfDuBUv27yfsHruwM0Y0/view?usp=sharing>



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

33

PROCESO DE DICTAMINACIÓN

La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.

El consejo editorial envía los artículos recibidos a evaluación por pares externos, quienes dictaminan según el enfoque y los alcances de la revista, además de examinar aspectos formales considerados en las directrices para autores.

El consejo editorial se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes, las cuales deberán realizarse en el plazo establecido; y, asimismo, realizar los cambios editoriales que considere necesarios conforme a sus políticas de publicación.

CONVOCATORIA REVISTA 34 (julio-diciembre de 2022)

Fecha de cierre: 6 de mayo de 2022

ENVÍO DE ARTÍCULOS

<https://revistas.up.edu.mx/RPP>