

INDIZADA POR: CLASE • EBSCO • DIALNET • LATINDEX
LATINDEX 2.0 • IRESIE • HELA • GOOGLE SCHOLAR • DOAJ



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

35

REVISTA SEMESTRAL / enero-junio, 2023

ISSN 1665-0557

•

E-ISSN 2594-2190

UNIVERSIDAD

Pana
meri
cana

Escuela de
Pedagogía

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»
Número 35, enero-junio, 2023
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 23, número 35, enero-junio 2023, 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

35

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Carlos Barros Bastidas

Carlos Beltramo

Juan Antonio Bocanegra Salas

Mayra Alejandra Bustillos Peña

Jonathan de Jesús Cruz Serrano

Angela Maria Figueroa Iberico

Tila del Carmen Gallegos López

Semiramis Armida Gaspar Velázquez

Mariela Alejandra Ghilardelli

José Manuel Gómez Goitia

Dides Iliana Hernández-Silvera

Mary Grace Killian Reyes

Yolanda López Contreras

Federico Malpica Basurto

Lileya Manrique-Villavicencio

Ruth Clarena Martínez Mesa

Cecilia Medel Villafaña

Óscar Mauricio Monroy Ramírez

Pedro Navareño Pinadero

André Rigoberto Ordóñez Matute

Viviana Yamileth Ordoñez Rodríguez

Yolvy Javier Quintero Cordero

Myriam Adriana Reyes Rodríguez

Jorge Ruiz Olaya

David Uriel Rodríguez Esquivel

Alexandra Marisol Sánchez Lema

Carolina Soria Bravo

Ana Paola Tiro Chagoyán

María Eugenia Vicente

Cruz Eréndira Vidaña Dávila

Alicia Inés Villa

CONTENIDO

Págs.

PRÓLOGO

7-8

SABERES**SABERES DEL TRABAJO: CARACTERÍSTICAS Y CAMBIOS SOCIO HISTÓRICOS CONTEMPORÁNEOS EN ARGENTINA***María Eugenia Vicente y Alicia Inés Villa*

10-22

LA PANDEMIA DEL RELATIVISMO: UN OBSTÁCULO PARA LA EDUCACIÓN MORAL Y CIENTÍFICA*Carolina Soria Bravo*

23-33

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL AULA UNIVERSITARIA. UN ENFOQUE FENOMENOLÓGICO*Myriam Adriana Reyes Rodríguez*

34-44

ÉTICA DEL CUIDADO Y EDUCACIÓN DEL CARÁCTER: UNA MIRADA DESDE LA MUJER*Carlos Beltramo*

45-61

QUEHACERES**BENEFICIOS DEL TRANSLINGÜISMO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL AULA DE UNA ESCUELA RURAL COLOMBIANA***Óscar Mauricio Monroy Ramírez y Carlos Barros Bastidas*

63-79

EL DOCENTE Y SU PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN SU LABOR*Viviana Yamileth Ordoñez Rodríguez*

80-101

CALIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN EN LA UISRAEL, ECUADOR*Yoloy Javier Quintero Cordero, Mayra Alejandra Bustillos Peña y Norma Molina Prendes*

102-119

LA PRÁCTICA ASESORA NORMALISTA: LA CAJA NEGRA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE*Cecilia Medel Villafaña y Yolanda López Contreras*

120-134

PAISAJES DIGITALES DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD HUELLAS VIVENCIALES E INSERCIÓN COMUNITARIA <i>Dides Iliana Hernández-Silvera y Mariela Ghilardelli</i>	135-151
EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO EN LA ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA SUPERIOR <i>Alexandra Marisol Sánchez Lema y José Manuel Gómez Goitia</i>	152-165
LA MOVILIDAD VIRTUAL COMO OTRA FORMA DE HACER MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN PROGRAMAS DE POSGRADO <i>Jonathan de Jesús Cruz Serrano y Mary Grace Killian Reyes</i>	166-177
PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA PANDEMIA DEL COVID-19 COMO CONTENIDO CURRICULAR EMERGENTE EN EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE <i>Lileya Manrique-Villavicencio y Angela Maria Figueroa Iberico</i>	178-193
APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN SIN BARRERAS, UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES DEL AULA REGULAR <i>Tila del Carmen Gallegos López</i>	194-214
EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE <i>Federico Malpica Basurto, Pedro Navareño Pinadero y Ruth Clarena Martínez Mesa</i>	215-234
LO NOVEDOSO Y LO PREOCUPANTE DEL ENFOQUE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PLAN 2022 <i>Cruz Eréndira Vidaña Dávila, David Uriel Rodríguez Esquivel, Semiramis Armida Gaspar Velázquez y Juan Antonio Bocanegra Salas</i>	235-249

APUNTES

DISPOSITIVO DIDÁCTICO RELACIONAL REIVINDICACIÓN DEL VALOR DEL APRENDIZAJE DE LA DANZA PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL <i>Andrés Rigoberto Ordóñez Matute</i>	251-274
--	----------------

RESEÑA

«UNA EDUCACIÓN LIBERAL», JOSÉ MARÍA TORRALBA <i>Ana Paola Tiro Chagoyán</i>	276-278
---	----------------

PRÓLOGO

En el marco del 55 aniversario de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, con festejos y memorias, nos complace presentar esta nueva edición de la *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, que llega a su número 35, luego de 22 años ininterrumpidos de publicación, en donde se ha ido afianzando su política editorial, lo que ha permitido que en este 2022 se haya indexado en Directory of Open Access Journals (DOAJ) y Latindex 2.0.

En este número de aniversario se publican 17 textos, divididos en las categorías de «Saberes», «Quehaceres», «Apuntes» y «Reseña», por lo que es un número nutrido no solo por la cantidad de textos, sino también por la riqueza de orígenes nacionales de quienes escriben (Argentina, Colombia, Ecuador, España, México y Perú), además de los diversos temas y puntos de vista planteados, resultando en una interesante radiografía del contexto iberoamericano.

La sección «Saberes» está integrada por cuatro artículos de reflexión humanística y filosófica, en torno al fenómeno educativo. Desde Buenos Aires, publicamos el texto *Saberes del trabajo: características y cambios socio históricos contemporáneos en Argentina*, de Vicente y Villa, un texto en torno al ámbito laboral y educativo de ese país. En segundo lugar, desde la capital mexicana, el artículo *La pandemia del relativismo: un obstáculo para la educación moral y científica* a cargo de Soria Bravo, una reflexión sobre la lucha contra el relativismo en el aula. En seguida se presenta *La experiencia*

educativa en el aula universitaria. Un enfoque fenomenológico, firmado por Reyes Rodríguez, proveniente de Bogotá, Colombia. Y cierra esta sección un texto de Pamplona, España, *Ética del cuidado y educación del carácter: una mirada desde la mujer*, reflexión de Beltramo sobre las éticas feministas contemporáneas.

La sección «Quehaceres» incluye 11 artículos dedicados a investigaciones empíricas. Los temas son de lo más diverso, sin embargo, todos giran alrededor de la mejora de las comunidades de aprendizaje. En primer lugar, Monroy Ramírez y Barros Bastidas, en una colaboración colombo-ecuatoriana, presentan *Beneficios del translingüismo en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el aula de una escuela rural colombiana*. En seguida, Ordoñez Rodríguez, desde Colombia, reflexiona sobre las competencias socio-emocionales en *El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor*. Aparece luego el texto sobre práctica docente, de Quintero, Peña y Molina, *Calidad del docente universitario en la carrera de Educación en la UISRAEL, Ecuador*. Después publicamos el artículo *La Práctica Asesora Normalista: la caja negra de la formación inicial docente*, de Medel y López, que muestra la realidad del ámbito normalista en México.

A continuación, *Paisajes digitales de aprendizaje en la universidad huellas vivenciales e inserción comunitaria*, de Hernández-Silvera y Ghilardelli, autoras argentinas, quienes evalúan el empleo de metodologías activas en la formación del psicopedagogo. Posteriormente, de Sánchez y Gómez, se presenta

el trabajo *El desarrollo del razonamiento lógico matemático en la enseñanza general básica superior*, investigado en el ámbito de Ecuador. El artículo de Cruz y Killian, *La movilidad virtual como otra forma de hacer movilidad estudiantil en programas de posgrado*, traza la complicada trayectoria de esos estudios en México.

De igual manera llega, por primera vez, desde Perú, el artículo *Percepciones docentes sobre la pandemia del COVID-19 como contenido curricular emergente en el contexto escolar*, a cargo de Manrique, Figueroa y Olaya, sobre la experiencia de la educación durante la pandemia en ese país. Continúa el trabajo *Aprendizaje y participación sin barreras, una respuesta a las necesidades del aula regular*, a cargo de Gallegos López, desde el ámbito de la educación básica en México. Sigue el artículo *Evaluación del proceso de transformación de la escuela en comunidades profesionales de aprendizaje*, de la autoría de Malpica, Naverno y Martínez, desde España. Cierra la sección de «Quehaceres» el trabajo *Lo novedoso y lo preocupante del enfoque de la Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2022*, a cargo de Vidaña, Rodríguez, Gaspar y Bocanegra, examinan el ámbito normal rural en México.

La sección «Apuntes» consta de una colaboración. Desde Ecuador, el artículo *Dispositivo didáctico relacional. Reivindicación del valor del aprendizaje de la danza para una educación integral*, a cargo de Ordoñez Matute,

refiere la trascendencia de la enseñanza de la danza para la formación integral.

La «Reseña», escrita por Tiro Chagoyán, describe el nuevo libro de José María Torralba, *Una educación liberal*, en el que se presenta una propuesta que renueva el interés por las bondades del liberalismo clásico en la educación, en confrontación con los retos contemporáneos.

A final de cuentas, el ejercicio de la educación nunca puede realizarse en solitario, pues es, esencialmente, una apertura a la otredad. De aquella dialéctica puede surgir la mejoría de sus participantes. La investigación educativa sigue a la naturaleza de la educación, que es apertura y encuentro de pluralidades. Para tener siempre presente este pensamiento, recordamos el lema que Pieter Gillies recomendaba a su amigo Tomás Moro, el insigne humanista inglés, para la universidad de Utopía: *libenter impartio mea, ne gravatim accipio meliora*. José Antonio Coronel, co fundador de la Universidad Panamericana, traduce: «Con gusto (liberalmente) doy lo mío, y sin dificultad, recibo lo mejor». Este llamado a la generosidad puede alumbrar nuestro camino pedagógico.

Deseamos que, quien se acerque a este número 35, aprenda y disfrute mucho. ■

Gabriel González Nares
Secretario editorial

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES



SABERES DEL TRABAJO: CARACTERÍSTICAS Y CAMBIOS SOCIO HISTÓRICOS CONTEMPORÁNEOS EN ARGENTINA

KNOWLEDGE OF WORK: CHARACTERISTICS AND CONTEMPORARY SOCIO-HISTORICAL CHANGES IN ARGENTINA

<https://10.21555/rpp.v35i35.2652>

María Eugenia Vicente

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHCS),
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

eugevicente@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0003-0748-678X>

Alicia Inés Villa

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHCS),
Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET), Argentina.

alivilla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0548-9928>

Recibido: octubre 5, 2022 – Aceptado: octubre 24, 2022

Resumen

El artículo tiene el objetivo de reconstruir las distintas conceptualizaciones sobre los saberes del trabajo en Argentina, en los últimos tiempos. El diseño metodológico adoptado es de tipo cualitativo-descriptivo que desarrolla una revisión bibliográfica y documental, orientada a encontrar relaciones y significaciones entre distintos aportes conceptuales y legislativos sobre el tema, desde la década de 1990 a la actualidad. Las conclusiones señalan que la idea de saberes para el trabajo no es neutra, más bien, implica comprenderlos en vínculo con dimensiones sociopolíticas y económicas, en el marco de determinados modelos de educación.

Palabras clave: saberes del trabajo, educación y trabajo, competencias, saberes socialmente productivos.

Abstract

The article has the objective of reconstructing the different conceptualizations about the knowledge of work in Argentina, in recent times. The methodological design adopted is of a qualitative-descriptive type that develops a bibliographic and documentary review, aimed at finding relationships and meanings between different conceptual and legislative contributions on the subject, from the 1990s to the present. The conclusions indicate that the idea of knowledge for work is not neutral, rather, it implies understanding it in connection with social, political and economic dimensions, within the framework of certain education models.

Keywords: Knowledge of Work, Education and Work, Competences, Socially Productive Knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

El tema sobre saberes del trabajo ha sido ampliamente estudiado desde diversas vertientes. Por un lado, los abordajes de orden economicistas, reconocen los saberes en términos de competencias, como reguladoras de la formación y de la vida ocupacional de los trabajadores. Por otro, las miradas de tipo social, colocan el centro de análisis en el sujeto como transformador de sus propios procesos de trabajo y de emancipación en general. Finalmente, otra línea de estudio la constituye la pedagogía laboral, ocupada de la formación para el trabajo y sus encuadres políticos-didácticos. Los abordajes mencionados mantienen una determinada concepción de sujeto, de trabajador, de saberes o conocimientos, de formación y de relación entre educación y trabajo.

En este marco, el presente texto propone una línea de interpretación que permita comprender los saberes del trabajo inscriptos en determinados modelos de relaciones laborales, de vínculos entre los sujetos y colectivos, y de procesos productivos. Para ello, se recorren diversas conceptualizaciones acerca de dichos saberes, en diferentes momentos históricos recientes, en Argentina.

2. APUNTES METODOLÓGICOS

El tema en el que se inscribe el artículo, refiere al estudio sobre educación y trabajo. Particularmente, tal como se adelantó, el objetivo propuesto se orienta a describir los saberes laborales, y cómo estos se han articulado de diferentes modos: sociales, políticos y económicos en marcos históricos determinados, en Argentina, durante las últimas décadas.

El enfoque metodológico adoptado es de tipo cualitativo-descriptivo, orientado a reconstruir ciertas dimensiones y vinculaciones particulares sobre un objeto de estudio, en determinados marcos sociales. En función de ello, se realizó una revisión bibliográfica y documental a un conjunto de investigaciones, artículos, y legislación, producidos entre 1990 y fines de la década de 2020.

La revisión se organizó a través de las siguientes dimensiones: en primer lugar, los contextos y las estructuras económicas de la década 1990, los procesos de descentralización y desigualdad, y su vínculo con la categoría de competencias. En segundo lugar, los procesos de inclusión laboral y protección social, a partir de la década de 2000, y su vínculo con la categoría de saberes socialmente productivos.

3. RESULTADOS

a. Desigualdad y descentralización en la década de 1990

En Argentina, en términos políticos, económicos y culturales, la década de 1990 se caracterizó por transitar procesos de limitación administrativa del poder de la política pública, orientados a no interferir en la lógica del mercado, bajo el discurso de lograr un Estado eficiente. La lógica global económica introdujo en la región, valores ligados a la flexibilidad, la versatilidad, la competitividad, la capacidad de liderazgo y de operatividad resolutoria frente a los conflictos. Estos procesos neoliberales contribuyeron a consolidar un Estado mínimo, a través de limitar la soberanía de las jurisdicciones respecto de la definición de las políticas (Feldfeber y Gluz, 2011; Puiggrós, 2018). Estos procesos se tradujeron en nuevas dinámicas y configuración de tejidos sociales: la volatilidad del crecimiento económico, la desigualdad educativa y la precarización de las ofertas de trabajo. Ello respondía a una distribución meritocrática de los beneficios sociales y a una individualización de las responsabilidades, los riesgos y las oportunidades sociales y económicas (Aparicio, 2008).

Desde este marco, se promovió la aplicación de reformas en la comunidad educativa, en las entidades de cooperación técnica y financiera, y en el sector político. Para ello, la legislación constituyó un instrumento clave que sostuvo a dichas reformas. Entre las principales leyes educativas se sancionaron la Ley de Transferencia de Servicios Educativos de Nivel Medio y Superior no Universitario (n. 24.049, sancionada en 1991 y promulgada en 1992), mediante la cual se transfirieron las instituciones de dependencia nacional, hacia las provincias y la Ciudad de Buenos Aires; la Ley Federal de Educación (n. 24.195, 1993), siendo la primera ley nacional que abarcó todo el sistema educativo; el Pacto Federal Educativo (suscripto en 1994 y convertido en Ley n. 24.856 en 1997), como herramienta para concertar federalmente las acciones y los recursos para la implementación; y la Ley de Educación Superior (n. 24.521, 1995), que respondía a un modelo de Estado evaluador, asociado a la lógica de mercado. Esta legislación se tradujo en políticas educativas y de abordaje de la pobreza, que proponían compensar las desigualdades de origen de los estudiantes, sectorizando los recursos: los más pobres entre los pobres. Esto se cimentó en un principio de equidad, caracterizado por no dar lo mismo a los que no son iguales (Feldfeber y Gluz, 2011). El eje prioritario se centró en políticas focalizadas y en acciones de competencia, entre instituciones, por los recursos para implementar proyectos institucionales de mejora.

Como consecuencia de estos procesos se experimentó, en términos económicos, durante los primeros años de la década, un importante crecimiento del producto bruto interno y una mejora en las variables macroeconómicas, como la estabilidad de los precios internos y el gasto social. No obstante, este crecimiento se desarrolló a expensas de una mayor precarización del trabajo asalariado, un incremento del desempleo y la desvalorización de las instituciones, que tradicionalmente regulaban los derechos sociales y laborales (CEPED, 2000).

Hacia 2001, la Argentina se caracterizaba por la apertura económica, configurada a través de la involución productiva, la agudización de la exclusión, el aumento de la desigualdad, una concentración económico-productiva y el incremento de las diferencias regionales. En términos educativos, las reformas contribuyeron a incrementar la fragmentación educativa y acrecentar la desigualdad socioeducativa, debido a la descentralización que provocaba un mapa diverso para los gobiernos y las condiciones de las políticas educativas locales (Riquelme, 2006).

b. Sobre las competencias y la meritocracia

En el escenario sociopolítico y económico de la década de 1990 en Argentina, en el campo educativo en vínculo con el trabajo, cobraba fuerza el concepto de competencias. Respecto de las discusiones sobre este concepto, se cuestionó que respondía a una perspectiva practicista, centrada en la ejecución. El concepto partía de un neoconductismo aplicado a toda la vida humana (al aprender y al hacer), en dos de sus mayores instituciones socializadoras: la escuela y el trabajo. Los organismos reguladores del trabajo y la economía, como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y la OMC (Organización Mundial del Comercio), comenzaron a presionar sobre las políticas educativas para la elaboración de currículos basados en competencias y su posterior evaluación (Hualde, 2001); la mecánica de la educación, basada en competencias, implicaba la formación de estándares que fortalecerían la relación entre Estado y mercado.

Asimismo, las discusiones al respecto versaron sobre del rechazo del concepto de competencias, ya que el término competencias era opuesto y reduccionista, respecto de una de las finalidades sustantivas de la educación, que era la formación del ciudadano. El sentido práctico indicaría una excesiva prioridad asignada al mundo del trabajo, a una inserción adaptativa y eficiente al sistema productivo, en detrimento de un conjunto de valores que permitieran la formación significativa, crítica e integral del sujeto.

Por su parte, los argumentos de quienes defendían el concepto, oscilaban entre reconocer que constituían una forma singular de educación que conduciría a resolver problemas, como la falta de calidad, y también suponían el carácter innovador del mismo. En esta línea de discusión, se ubican quienes reconocen, en el concepto de competencias, un paradigma de salvación con capacidad para enfrentar las necesidades de una sociedad global, del conocimiento y de la tecnológica. A esta discusión se suma la postura que reconoce que, ambos extremos, eluden analizar las perspectivas conceptuales y políticas desde las cuales se configuran los discursos educativos sobre el tema (Díaz Barriga, 2011).

En el campo educativo, la idea de competencias surgió en la década de 1990, como parte de un proceso global a partir de Consenso de Washington, por un lado, y del Pacto de Boloña, por otro. Como parte de dicho contexto, la hegemonía neoliberal planteaba la globalización de la economía y de la cultura, los tratados de colaboración de comercio internacional, la búsqueda de certificaciones y la homologación de programas educativos, basados en estándares internacionales, orientados a ser funcionales en el mercado y en los modos de producción.

La innovación curricular en el modelo de competencias implicaba un currículum flexible, normas de calidad total, planeación curricular centralizada y, sobre todo, la homologación de los planes de estudio entre instituciones y países (Díaz Barriga, 2003). Así, la educación partía de definir un conjunto de habilidades necesarias para el trabajo (a priori de la actividad de los sujetos), de manera tal que el conocimiento a enseñar se enmarcaba en la lógica de la productividad económica, enajenada del sujeto trabajador o del estudiante.

Desde la educación básica hasta la educación superior, todas ellas tenían en común reemplazar el conocimiento enciclopedista, centrado en la enseñanza que priorizaba los contenidos disciplinares, por un modelo curricular maleable, interdisciplinario, que se focalizaba en las evidencias de aprendizaje. Las reformas educativas por competencias respondían a exigencias internacionales, entre las que se pueden mencionar el proyecto

TUNING, impulsado por la Unión Europea, el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) promovido por la OCDE, y el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA).

Respecto de los trabajadores, este esquema implicó que aquellos que se adhirieran a las lógicas empresariales y emprendedoras, serían exitosos. Esto es, quienes desarrollaran competencias, tendrían éxito en sus trayectorias educativas y sociolaborales, y quienes no, perderían la posibilidad de su incorporación al mundo del trabajo. Esta lógica legitimaba la asimilación de los intereses de una minoría dominante, sobre los intereses de la amplia mayoría ciudadana. El foco en las competencias también involucró el colocar las responsabilidades en un nivel individual y económico, antes que social y colectivo. Se trató de conocimientos altamente vinculados a una acción de tipo práctica, relacionados con habilidades y útiles a las organizaciones productivas.

Al mismo tiempo, esta orientación no atendió a las características de la mayor parte del empleo de la región, siendo de baja calificación; ni tampoco reparó en las situaciones de desigualdad social vividas por los países, reforzadas por el concepto de equidad, mencionado más arriba. En el mercado liberal, el principio de igualdad entre los individuos, ocultaba los saberes y las acciones de movimientos, y las conformaciones colectivas y territoriales.

A su vez, el concepto de competencias, conllevaba elementos de evaluación permanente a la que debió someterse el trabajador, debiendo demostrar las transformaciones en su trabajo. Los resultados de dichas evaluaciones, exceden el campo de los derechos sociales y se erigen como resultado de acciones individuales, desarraigados de su trayectoria previa e historia. De este modo, cada sujeto era responsable del capital que portaba y de los lugares que ocupaba de manera individual, por fuera de cualquier tipo de pertenencia social (Garcés, 2007).

Lo antes dicho, permite afirmar que el neoliberalismo planteó que, si los sujetos en su trayectoria educativa y ocupacional, no adquieren conocimientos útiles a sus intereses (identificados con los intereses del capital y del consumo, no con los intereses sociales), necesariamente se sustituyen por «competencias», otorgando el sentido del eficientísimo. En este punto, se construyen subjetividades a-históricas, vinculadas a modos flexibles de producción, deslegitimando los saberes que los sujetos han adquirido en los procesos de escolarización y del trabajo.

Finalmente, las implicancias educativas respecto de la construcción de saberes para el trabajo, en el contexto socio económico de la década de 1990, reconoce una lectura no conflictiva y con un fuerte carácter funcionalista, destacando la importancia de la educación para el crecimiento económico y subrayando lo determinante de las credenciales educativas en las jerarquías ocupacionales. En este sentido, se advierte que los saberes educacionales para la formación, adquieren una lógica tecnocrática que define de manera apriorística cómo debe educarse y el modo exacto de verificar si se corresponde con lo proyectado (acorde a intereses meritocráticos y economicistas). Así, la formación se constituía de una combinación eficaz de sensaciones y conocimientos, y el sujeto era el resultado de procedimientos técnicos.

c. Economía social y saberes comunitarios a partir de la década de 2000

El modelo neoliberal desarrollado durante la década de 1990, desembocó en una crisis en 2001, caracterizada por una mega devaluación de la moneda, disminución del valor del salario real, inestabilidad institucional, protesta social y aumento del desempleo. A partir de 2003, se implementó un nuevo modelo cuya política económica se centraba en

la recuperación del mercado interno y del empleo. Se trataba de mantener un tipo de cambio real alto que pudiese proteger a la industria nacional de la competencia extranjera e impulsar exportaciones. Como consecuencia, se redujeron los niveles de pobreza y la disminución del desempleo, promovidos por políticas encaminadas hacia la recuperación de las convenciones colectivas del trabajo, como herramienta de negociación salarial, incorporando a millones de beneficiarios al sistema jubilatorio, y promoviendo formas asociativas y autogestivas de trabajo. Ejemplo de ello son las cooperativas, orientadas por un sistema de Tecnología Social que posibilitó generar relaciones económicas productivas e inclusivas; el acceso a bienes más allá de las restricciones de los ingresos de los integrantes de las cooperativas, y la generación de empleo, más allá de las restricciones de la demanda laboral empresarial local (Barberena, 2016; Feldfeber y Gluz, 2011; García, 2018).

Así, la crisis de 2001 produjo un conjunto de reconfiguraciones que se expresaron en una reconceptualización del empleo, la pobreza y la informalidad. La categoría de Economía Informal reemplazó a la de «sector informal urbano» vigente, ya que los problemas de empleo no se explicaban, principalmente, según las características productivas de los sectores de actividades. Además, la concepción de economía incluyó al empleo en el sector informal, en la economía registrada, atendiendo a su desprotección social hasta entonces.

En este sentido, hacia el año 2004, los modelos socioeconómicos en Argentina serían reparadores, en términos de «lo social» en los saberes, interpelando a un modelo de desarrollo donde los trabajadores fueran capaces de participar, colectiva e históricamente, de sus propios procesos de producción y revalorización de sus saberes. Se trataba de un modelo que discutía sobre los conocimientos únicamente prácticos y útiles, para una inserción efectiva en mercados de trabajo donde se reproducían intereses de determinadas clases sociales, y donde los procesos de politización desaparecían a la par de la colectivización, para dar lugar a la participación fragmentada del trabajador en sus propios procesos de trabajo. Por el contrario, se trataba de una ampliación del concepto acerca de lo productivo que se articuló con modelos de desarrollo sostenidos, de preservación del medio ambiente, de distribución equitativa de la riqueza, de promoción de identidad y de creación de comunidad, colocando al sujeto en el centro de los escenarios socioproductivos (Garcés, 2007). Así, los conocimientos del trabajador articulaban su capacidad productiva y creativa con una formación crítica, contextualizada, que generaría nuevas formas sociales de educación incluyente y justa.

El modelo se conformaba de ciertas estrategias de integración. Por un lado, el «trabajo decente», productivo, registrado y, como tal, soporte de derechos y protecciones. Por otro lado, el reconocimiento del «trabajo digno», referido a un trabajo organizado y comunitario, constituyendo una vía de integración local de los sujetos, en un circuito local de economía social. Este circuito componía un subsistema económico de racionalidad eminentemente social y no orientada a la acumulación de la riqueza, permitiendo la inscripción de los sujetos en lazos productivos de proximidad, mediante los cuales recuperar y vincular «saberes y hacer» (Feldfeber y Gluz, 2011).

Estas estrategias y políticas económicas, constituyeron una Economía Social y Solidaria que afirmar la necesidad de desarrollar nuevas estructuras productivas y sociales –diferentes a la lógica capitalista del consumo extractivista–, que fueran capaces de auto-sustentarse y de convertirse en prosumidores (productores más consumidores). Dichas estructuras tenían como fin la reproducción ampliada de la vida de todos y la revalorización de las capacidades de los actores, degradadas por el mercado. Así, se problematizó la división entre lo social y lo económico, avanzando hacia una propuesta de desarrollo de políticas socioproductivas y socioeconómicas, capaces de atender integralmente los problemas, y de abordarlos a partir de sus causas estructurales, complejas y múltiples. Desde la perspectiva de la Economía Social,

cobró importancia el desarrollo desde lo local, entendido como condición común de una población que comparte una historia y problemas interconectados. Ello se basó en componentes económicos (trabajo productivo, ingresos, satisfacción de necesidades legítimas, suficiencia y calidad de bienes públicos), sociales (integración en condiciones de creciente igualdad, convivencia, justicia social), culturales (pertenencia, identidad, solidaridad, etcétera) y políticos (participación, legitimidad, transparencia) (Hopp, 2010).

En este marco, la Economía Social tenía, como sentido, la construcción consciente de un sistema económico donde todos reconocen las necesidades de todos y contribuyen a la resolución de las mismas. Ello se organiza a través de relaciones sociales de producción e intercambio, basadas en la no explotación del trabajo ajeno, en el intercambio justo, la reciprocidad, la competencia cooperativa, la emulación, la asociación y el reconocimiento del otro como un par –sin renunciar a los intereses personales legítimos–, en el marco del cuidado de los equilibrios medioambientales. El modelo implicaba una sociedad que, sin estar exenta de conflictos, define democráticamente a qué economía aspira y orienta las instituciones en esa dirección de transformación. Así, no se trata de adoptar un modelo autoconsonante listo para implementar, sino de definir de manera dinámica, colectiva y reflexiva cuáles son la mejor sociedad y la mejor economía posible en cada situación concreta (Coraggio, 2018, 2020).

En este sentido, el territorio juega un papel clave, ya que se trata de espacios compartidos que al mismo tiempo resaltan singularidades, con significados propios, construidos por la experiencia vivida de los grupos. El espacio socio territorial es configurado en la interacción diacrónica de procesos endógenos y exógenos, y del accionar diferencial de los sujetos sociales. Se trata de totalidades locales en procesos permanentes de territorialización, donde se conjugan acciones de apropiación y dominio, subordinación y resistencias activas (Villa, 2020).

En el modelo socioeconómico, desarrollado a partir de los primeros años de la década de 2000 y hasta la actualidad, se resaltan algunas características principales de las políticas de formación y trabajo, en el marco del paradigma de protección social, que presentan rupturas con las políticas anteriores. En primer lugar, fue incluido un programa de empleo activo de contrapartida netamente educativa, como la asistencia a la educación de jóvenes y adultos. A diferencia de la década anterior, donde la contrapartida se concentraba en cursos de capacitación o apoyo a micro-empresarios. Así también, en el marco de la relación formación-trabajo, se tendió a establecer un diálogo ampliado, no solo con la participación de actores sociales tradicionales: como el Estado, los sindicatos y el mundo empresarial; sino también con otros actores: desde organismos públicos descentralizados (oficinas de empleo) hasta municipios, abarcando también las organizaciones de la sociedad civil y la cooperación internacional. Ello se orientó a promover una construcción colectiva de lo público, a partir de nuevas formas de gobernanza (Jacinto, 2015, 2016; Novick, 2001)

En materia educativa, durante 2003 y 2007, la legislación fue una herramienta indispensable para sostener este nuevo modelo socioeconómico, vigente a la actualidad. En dicho período, fueron sancionadas las leyes de Garantía del salario docente y 180 días de clase (n. 25.864, año 2003) que, en caso de incumplimiento, los gobiernos provinciales deberán adoptar las medidas necesarias a fin de compensar los días de clase perdidos. La misma contemplaba la posibilidad de asistencia financiera del Poder Ejecutivo Nacional para las jurisdicciones provinciales que no pudieran saldar las deudas salariales del personal docente, con el fin de garantizar la continuidad de la actividad educativa. La Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (n. 25.919, año 2004), se orientó a otorgar aumentos salariales a través de una suma fija para todos los docentes del país. La Ley de Educación Técnico Profesional (n. 26.058, año 2005), regula y ordena la Educación Técnico Profesional en el

nivel secundario y superior, área relegada en la legislación de la anterior década. La Ley de Financiamiento Educativo (n. 26.075, año 2005) estableció el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología, en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010, una participación del 6% en el PBI, orientada a compensar las desigualdades de los salarios docentes. La Ley Nacional de Educación Sexual Integral (n. 26.150, año 2006), establece que todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Y la Ley de Educación Nacional (n. 26.206, año 2006) tiene como uno de sus objetivos principales, formar sujetos responsables, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno socioeconómico, ambiental y cultural, y situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio. Particularmente, un objetivo de la normativa es el de vincular a los estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología. Esta nueva Ley, acorde a un modelo de Economía Solidaria, incorporó dos nuevos tipos de gestión a la gestión de tipo estatal y privada: las escuelas de gestión social y cooperativa. Se trata de escuelas públicas y gratuitas, gestionadas por movimientos sociales, organizaciones políticas, sindicales, cooperativas, bachilleratos populares, que se organizan de manera colectiva y autogestionada, orientadas a la transformación educativa (Gennuso, 2004; MECCyT, 2020).

En términos laborales, esta estructura introdujo modificaciones también al concepto mismo de «trabajador» y de «saberes». Respecto de los trabajadores, sus trayectorias socio-laborales ya no se anclan en procesos de responsabilidad individuales y, por lo tanto, de desprotección social por parte del Estado, sino en la posibilidad de la colectivización para construir procesos de producción, incorporando a los mismos a sectores excluidos. Este modelo también trajo aparejadas nuevas concepciones alrededor de los conocimientos de los trabajadores y aquellos impartidos en las instituciones educativas, que cuestionarían e intentarían superar el concepto de competencias.

En este sentido, en términos educativos, se considera que los procesos de formación y el trabajo, se constituyen en dos aspectos relacionados dialécticamente, que son determinantes, y a la vez determinados, por la totalidad de relaciones que surgen en un particular espacio social. Con lo cual, es de considerar que las funciones y los objetivos de la formación, van más allá de los imperativos del capital, de los ajustes del patrón de acumulación y de la organización hegemónica del trabajo. Más bien, la relación educación-trabajo debe comprenderse en coexistencia con distintos y múltiples mecanismos de producción-reproducción social, como parte de un todo, interrelacionado, integrado, complementario, contrapuesto y antagónico.

d. De las competencias a los saberes: integración social y derechos

El carácter abierto de lo social, iniciado a partir de la década de 2000 –junto con la incorporación de trabajadores a los procesos de producción en un escenario económico signado no solo por el consumo, sino por reconfiguraciones sociales en una dinámica de ascenso social–, trajo aparejado la visibilidad del capital social, acumulado por los trabajadores, que otrora constituían una masa crítica potencialmente activable. Ello abrió el debate sobre los saberes prácticos y tangibles, que tanto caracterizaron a las competencias: aquellos que pueden medirse, que el conjunto de ciertos trabajadores porta con previsibilidad y que meritocráticamente se adaptaban al mercado. Pero no se trataba de saberes tangibles, sino también de intangibles, cuyo registro ya no estaba inserto en una dimensión económica, sino también social. Por ello, se reconocía la significación de las habilidades no manifiestas de los trabajadores, así como también aquellas valoradas o menospreciadas por distintos actores (Ayuso, 2006).

En este escenario, se conceptualizan los denominados saberes socialmente productivos (tanto para los trabajadores, como para el sistema educativo). En términos generales y en el contexto actual, dichos saberes deberán facilitar herramientas para moverse en el mundo complejo y en crisis, estimulando los vínculos con los procesos de transmisión y producción cultural; promoviendo ejercicios de pensamiento que permitan al trabajador analizar la situación en que se encuentra; organizando un mapa del mundo sociopolítico, histórico y geográfico, en el que se inserta su trabajo y transcurre su biografía. Esto fortalece los procesos de constitución de identidades sólidas, complejas, plurales (Puiggrós, Visacovsky et al., 2004; Rodríguez, 2011).

En este sentido, se reconoce que lo social juega un papel estructurante en la vida productiva de los sujetos y que otorga a dichos saberes estatus distintos y, por ende, productividades diversas. Así, estos saberes se configuran y reconfiguran de manera constante; no se trata de una categoría última. Más bien, es posible pensar en saberes hegemónicos, contrahegemónicos y alternativos que acompañen la ampliación hacia lo social, en el campo de las productividades económicas, enriqueciendo el capital cultural de la comunidad. Estos saberes también se caracterizan porque yacen en una trama social que posee su especificidad en la articulación de la diferencia, de manera constante y continua en el plano democrático. Así, los saberes socialmente productivos no son aquellos que solamente pertenecen o emanan de los sectores populares, sino que se busca integrar a todos los sectores involucrados en el proceso productivo. Con ello, se destacan alianzas que generen tejido social y funden nuevos intereses culturales, productivos, educativos y ambientales, para cada momento histórico y territorios (Ayuso, 2006).

Desde una perspectiva crítica, en este marco, la relación entre formación y trabajo se entiende como una articulación multidimensional, dinámica, compleja e histórica, cuyos protagonistas son ciudadanos, en tanto productores y transformadores de la realidad social y productiva (Riquelme, 2006). Puntualmente, la formación y el trabajo, de un lado, el aprendizaje y el trabajo, la teoría y práctica en una praxis; por otro lado, en dicha praxis se hallan aspectos sociales y laborales que visibilizan el carácter político de lo educativo (Guelman, 2010).

Planteados los saberes en estos términos, es relevante advertir que los mismos constituyen un núcleo de conflicto entre capital y trabajo, ya que son portadores de poder y, con ello, fuente de estabilidad laboral y de negociaciones. Así, los trabajadores disponen de conocimientos tácitos y explícitos que deben tenerse en cuenta, ya que enfocarse solamente en aquellos fácticos, implica mantener la integralidad de los saberes sin reconocimiento social y económico (Herger, 2012). Esto, en el marco de territorios que refieren a distintas escalas y diferentes procesos (expropiación, extracción, reivindicación, expropiación, apropiación). Estas escalas y procesos que configuran los territorios, permiten adoptar en él diversos sentidos: civilizatorios, ocupacionales, pacificadores, reparatorios (Villa, 2020).

Asimismo, es de señalar que el mundo del trabajo excede a puestos laborales en empresas y que el sujeto trabajador no siempre se supone que es un empleado asalariado. Más bien, se reconocen diversas formas e intereses que nuclea al ciudadano con el trabajo. Así, se alcanzan a los trabajadores asalariados, a los emprendedores autónomos, a quienes no pueden acceder a un trabajo permanente, a los trabajadores ocasionales, a quienes nunca tuvieron un trabajo perceptor de ingresos y a los trabajadores domésticos (Corragio, 2018).

Además, el desarrollo productivo de un país y el desarrollo laboral de un ciudadano, no se limita a una dimensión económica o de habilidades, únicamente. Sino que intervienen en ellos, factores y dinámicas socioculturales, identitarias y territoriales, que abarcan

el concepto de trabajo y su desarrollo, y que es necesario tener en cuenta al momento de diseñar una política de formación y de trabajo.

En este sentido, al hablar de producción, es esencial retomar la discusión acerca de si se trata de una formación técnica profesional, propiamente dicha, o del dominio de una cultura sociotecnológica. La relación entre trabajador y formación-productividad, no es lineal. El elemento cultural no se refiere a la aplicación lineal o mecánica de la ciencia a la producción, como tradicionalmente se había entendido. Como elemento cultural, los saberes implican que la ciencia del trabajo productivo, estudia con rigor la posibilidad de identificar y solucionar problemas, e incluso diseñarlos y crearlos.

Finalmente, las implicancias educativas que plantea la consolidación de estos saberes, a partir de la década de 2000, se orientan a comprender la formación centrada en la relación entre el sujeto y el mundo en el que se inscribe: heredero de una historia, capaz de comprender el presente y de resignificar su futuro. En este sentido, la educación legitimaría los diversos espacios de la vida social, orientada al desarrollo humano integral, previniendo y mejorado ciertas situaciones surgidas de la marginación y la exclusión social. Asimismo, se orienta a potenciar o dinamizar las condiciones de la formación orientada hacia mayores procesos emancipadores, tanto de los individuos, como de los colectivos sociales, anclados en territorios concretos.

4. CONCLUSIONES

El recorrido por el texto y sus argumentaciones quiso demostrar, principalmente, que la idea de saberes para el trabajo no es neutra. El planteamiento intentó explicar que la apelación a los saberes del trabajo implica comprenderlos en el marco de determinados modelos de acumulación de la riqueza y ciertas concepciones de trabajo e inclusión del trabajador, a lo largo del tiempo. Así, en los últimos años, se amplía el concepto de saberes ante la necesidad de dar respuesta a procesos de exclusión, a condiciones meritocráticas del sujeto, a la negación de movimientos colectivos de producción, en el marco de modelos de acumulación signados por la economía del libre mercado. Ante ello, y en el marco de escenarios de crisis socioeconómicas, se gesta el reconocimiento de otras lógicas de trabajo que permiten la inclusión a la producción de sectores y grupos, anteriormente excluidos del sistema. Con ello, la idea de saberes se amplía y supera a la idea de competencias del trabajo, restringida a un determinado sector social, en cumplimiento con empleos formales reducidos y estrategias de inserción laboral meritocráticas. Así, la ampliación de la concepción de saberes se gesta en el marco de un modelo más amplio de participación en la vida productiva, en respuesta a la exclusión del trabajo de amplios sectores. Así como, también, se refuerza la dimensión sociocultural de los escenarios y procesos laborales para dar respuesta a la limitada y minoritaria dimensión económica que permeó gran parte de la historia contemporánea.

En este sentido, la trayectoria del concepto sobre saberes del trabajo (entendidos como competencias o saberes socialmente productivos), debe entenderse en sus diferentes momentos históricos que dieron respuesta a cierto conjunto de conocimientos, prácticas y habilidades laborales. El concepto de competencia refiere a este conjunto en el marco de un modelo neoliberal y economicista de sociedad. No obstante, los resultados de este modelo gestan otro enfoque que incorporan lo público, lo común y la participación a

los procesos productivos. En este caso, el concepto de saberes socialmente productivos, coloca el acento en las acciones de democratización de la economía, y en los procesos históricos y colectivos de producción.

Finalmente, una mirada en prospectiva sobre el recorrido realizado, permite advertir que las conceptualizaciones sobre los saberes del trabajo, en la actualidad, constituyen ciertos antecedentes que incorporan un abordaje social y político a los procesos de formación para el trabajo. De esta manera, esta perspectiva colabora con el reconocimiento de que lo pedagógico no puede dissociarse del conjunto de la estructura social, inserto en la complejidad de los problemas económicos, políticos y culturales. En términos futuros, es relevante superar la concepción armoniosa y perfecta entre la estructura educativa y la vida económica. Más bien, es relevante avanzar en una comprensión del campo educativo, como parte de lo social, cuyas determinaciones externas, puedan ser reinterpretadas y retraducidas, mediante la desnaturalización y el desvelamiento del carácter político-ideológico presente en las relaciones sociales que los constituyen. ■

Referencias

- Aparicio, P. C. (2008). Los jóvenes y los retos de la inclusión educativa y laboral en Argentina, a partir de las transformaciones de los años 90. Causas, dinámicas y consecuencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10n1/v10n1a6.pdf>
- Ayuso, M. L. (2006). Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP). *Educação Unisinos*, 10(29), pp. 91-101.
- Barberena, M. (2016). *La protección del trabajo como política de Estado 2003 /2015. Sus aportes para la conformación de nuevos actores: El caso de la Confederación Nacional de Cooperativas de Trabajo*. III Foro Latinoamericano de Trabajo Social, La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64574>
- CEPED (2000). Crisis y metamorfosis del mercado de trabajo. Parte 1: Reflexiones y diagnósticos. *Cuaderno del Centro de Estudios sobre Población, Empleo y Desarrollo* (4), Buenos Aires.
- Coraggio, J. L. (2018). Potenciar la Economía Popular Solidaria: una respuesta al neoliberalismo. *Otra Economía*, 11(20), pp. 4-18.
- Coraggio, J. L. (2020). *Economía social y economía popular: conceptos básicos*. Documento Num. 1, Buenos Aires: INAES/Ministerio de Desarrollo Productivo.
- Díaz Barriga, A. (Coord.) (2003), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE-CESU-SEP.
- Díaz Barriga, A. (2011) Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *RIES*, II(5), pp. 3-24.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones, tendencias de «nuevo siglo». *Educ. Soc.*, 32(115), pp. 339-356.

- Garcés L. (2007). De las competencias a los saberes socialmente productivos. En Garcés L. (Comp.): *¿De la escuela al trabajo?* Buenos Aires: Del Signo.
- García, I. L. (2018). Las cooperativas implementadas por el Estado para generar puestos de trabajo en la Argentina. *Realidad económica*, 47(315), 125- 154.
- Gennuso, G. (2004). Escuelas de gestión social: hacia una democracia participativa. En Feldfeber, M. (Comp.). Dossier: *Escuelas de Gestión Social*, pp. 18-19, Disponible en: <https://es.scribd.com/document/178491026/Dossier-Escuelas-de-Gestion-Social>
- Guelman, A. (2010). Empresas recuperadas y construcción de saberes socialmente productivos. Comparación de dos casos. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 3(9), pp. 24-33. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4778/477847122002.pdf>
- Herger, N. (2012). *Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para el trabajo*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- Hopp, M. V. (2010). *Potencialidades y limitaciones de las políticas de desarrollo socio-productivo en la Argentina (2003-2009)*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/107451>
- Hualde, A. (2001). *Aprendizaje industrial en la frontera norte de México: la articulación entre sistema educativo y el sistema productivo maquilador*. México: Plaza y Valdés Ed.
- Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles Educativos*, XXXVII(148), pp. 120-137.
- Jacinto, C. (Comp.) (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- MECCyT (2020). *Escuelas de gestión social*. Congreso Pedagógico, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Chaco. Disponible en: <https://chaco.gov.ar/congreso-pedagogico/docs/doc-debates/Educacion-de-Gestion-Social.pdf>
- Moreno Olivos, T. (2008). Competencias en la educación. Una mirada crítica. En: Gimeno Sacristán, J. (Comp.) *Educación y competencia ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Novick, M. (2001). Nuevas reglas de juego en la Argentina: competitividad y actores sindicales. En *Los sindicatos frente a los procesos de transición política*, CLACSO: Buenos Aires, pp. 25- 46.
- Puiggrós A. (2018). *Qué pasó en la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A., Visacovsky, A. y otros. (2004). *La fábrica del Conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Santa Fe: Ed. Homo Sapiens.
- Ramirez, M. y Rocha, M. (2006) *Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México: Trillas.
- Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 2(5), pp. 68-75.

- Rodríguez, L. M. (2011). Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. *Decisio*, (30), pp. 55-60.
- Villa, A. I. (2020). Educación formal alternativa: jóvenes, adultxs y territorios. *Confluencia de saberes*, 1(2), pp. 31-52.

Leyes referenciadas

- Ley de Transferencia de Servicios Educativos de Nivel Medio y Superior no Universitario (1991), número 24.049, República Argentina.
- Ley Federal de Educación (1993), número 24.195, República Argentina.
- Ley de Educación Superior (1995), número 24.521, República Argentina.
- Pacto Federal Educativo (1997), número 24.856, República Argentina.
- Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003), número 25.864, República Argentina.
- Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004), número 25.919, República Argentina.
- Ley de Educación Técnico Profesional (2005), número 26.058, República Argentina.
- Ley de Financiamiento Educativo (2005), número 26.075, República Argentina.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006), número 26.150, República Argentina.
- Ley de Educación Nacional (2006), número 26.206, República Argentina.



LA PANDEMIA DEL RELATIVISMO: UN OBSTÁCULO PARA LA EDUCACIÓN MORAL Y CIENTÍFICA¹

THE PANDEMIC OF RELATIVISM: AN OBSTACLE FOR MORAL AND SCIENTIFIC EDUCATION

<https://10.21555/rpp.v35i35.2627>

Carolina Soria Bravo

Universidad Pedagógica Nacional, México.

carolinasbravo92@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8705-0366>

Recibido: septiembre 29, 2022 – Aceptado: octubre 25, 2022

Resumen

La época actual se caracteriza, como ha expresado Bauman, por la «liquidez» de la vida humana. Las estructuras eran sólidas; hoy son cambiantes: sea la identidad del sujeto, la sexualidad, las relaciones. Todo es líquido, moldeable, adaptable. Si a algo se teme en esta época es a lo estable o permanente.

En consecuencia, los valores también se han visto afectados, pues dependen del punto de vista personal, de las preferencias y los gustos, es decir, son absolutamente relativos. Esta liquidez en todos los aspectos, genera incertidumbre, pues ante la excesiva información a la que está expuesto, el ser humano finalmente no posee referentes objetivos para definir qué es bueno, valioso, preferible: todo depende de la circunstancia y de las preferencias del sujeto. La ética se vuelve obsoleta, porque si cada quien tiene un punto de vista igualmente válido, es imposible hablar de una jerarquía de valores. La búsqueda de la verdad, también es imposible, ya que se niega toda posibilidad de alcanzarla. Pareciera que la educación es imposible en una sociedad relativista. Entonces, ¿cómo enseñar en una época donde la verdad y moralidad son cuestionadas e incluso negadas?

Palabras clave: relativismo, humanismo, educación del carácter, ética, posmodernidad.

¹ Concepto obtenido del artículo El relativismo no puede educar. *Padres y Colegio*, 22 de octubre del 2014.

Abstract

The present age is characterized, as Bauman has opined, by the «liquidity» of human life. The structures that were previously solid are today changing, be it the identity of the subject, their sexuality, their relationships. Everything is liquid, moldable, adaptable. If something is feared at this time, it is the stable or permanent.

Consequently, values have also been affected because they depend on each person's point of view, preferences, and tastes, that is, they are totally relative.

This liquidity in all aspects generates uncertainty, because given the excessive information to which we are exposed, the human being ultimately does not have objective references to define what is good, valuable, preferable, since it seems that everything depends on the circumstance and the subject preferences. Ethics becomes obsolete because if everyone has an equally valid point of view, it is impossible to speak of a hierarchy of values. The search for the truth is also impossible because any possibility of reaching it is denied. It seems that education is impossible in a relativistic society. So how is it possible to teach in an age where truth and morality are questioned and even denied?

Keywords: Relativism, Humanism, Character Education, Ethics, Postmodernity.

¿QUÉ ES EL RELATIVISMO?

Cualquiera puede hacer el siguiente experimento y obtendrá el mismo resultado. Preguntar a sus amigos, familia o alumnos si existe el bien o el mal, y si existen verdades absolutas o si cada quien posee su verdad. Seguramente, la respuesta será: «Cada quien tiene su propia verdad porque, lo que para alguien está bien, para otro puede estar mal». Y aunque este pensamiento pudiera parecer inofensivo e incluso signo de la «tolerancia» imperante de esta época, es también un impedimento frente a la educación y, sobre todo, frente a la moral. A esta concepción se le llama «relativismo».

Podría pensar que nunca antes existió una sociedad tan relativista como esta. Sin embargo, desde el siglo IV a.C., existieron pensadores reconocidos, llamados «sofistas», quienes creían en la imposibilidad de hablar de verdades absolutas, de lo que se desprende que tampoco se puede hablar de criterios morales absolutos. Para el sofista, lo que conocemos como «moral» es una convención social, es decir, acuerdos sociales en los que se estipula lo considerado «bueno» y «malo». De esta forma, la concepción del bien y el mal está sujeta a variaciones temporales y espaciales, pues se modifica dependiendo de los contextos.

El sofista más representativo es Protágoras, quien afirma: «El hombre es la medida de todas las cosas: tal como las cosas se me muestran, tales son para mí; tal como se te presentan, tales son para ti» (Platón, 2003, 385 e).

¿POR QUÉ VIVIMOS EN UNA ÉPOCA RELATIVISTA?

Sello significativo de la posmodernidad es que el ser humano niega la existencia de verdades absolutas. A esto, el filósofo italiano Gianni Vattimo llama «el pensamiento débil» (*pensiero debole*), el cual defiende la no-existencia de verdades absolutas o estructuras fuertes. Esto se debe a que, históricamente, se ha notado que, una vez que algún poder

–Estado, Iglesia, sociedad dominante– se eroga la capacidad de definir qué es la Verdad, surge la opresión hacia ciertas minorías por lo que, para lograr una sociedad tolerante, dirigida a la multiculturalidad, es imposible defender categorías «fuertes» como sistema, verdad, objetivismo, fundamentalismo, sino que debemos abrirnos hacia categorías débiles como interpretación, apertura, subjetivismo, entre otras.

Mientras existió la creencia en un orden ideal del mundo, en un reino de esencias más allá de la realidad empírica, que permitía el conocimiento y también la crítica de los límites de esta realidad, la metafísica pudo durar. Pero a través de una serie de cuestiones relativas al desarrollo de las ciencias modernas, en las que la verdad que pertenecía a las ideas platónicas se ha convertido progresivamente y de manera exclusiva en la objetividad de las proposiciones de la física, la metafísica se desmiente a sí misma, se desvela como una creencia que ya no es aceptable (y, por eso, tampoco eficaz), porque el orden ideal al que siempre se ha referido se ha convertido, al menos a nivel conceptual, en el orden real del mundo racionalizado de la moderna sociedad tecnológica. Este orden imposibilita, en realidad, la existencia como existencia, esto es, como proyectualidad, apertura, imprevisibilidad y libertad (Vattimo, 2021, p. 24).

Sin duda, existen muchos ejemplos de cómo las estructuras fuertes, que conciben objetivamente al ente –llámese verdad, Dios o alguna formulación metafísica–, han oprimido a las minorías. A lo largo de la historia pueden nombrarse innumerables instancias de persecuciones a minorías religiosas, pues se asumía que existía una religión verdadera, mientras que quienes no comulgaban con esos principios eran considerados herejes, infieles o ateos y, por lo tanto, se justificaba su aniquilación. Otro ejemplo, son los movimientos totalitarios del siglo XX, en los que, buscando justificar la existencia de una raza superior, se cometieron crímenes contra aquellos que no se adecuaban a esa «verdad». El colonialismo, en general, corresponde a una visión en donde solo existe una manera correcta de existir como sociedad, a saber, la «civilización», mientras que quienes no se adecuan a esos parámetros son considerados bárbaros y deben someterse según una visión supuestamente superior que justifica actos violentos en nombre del «progreso».

Los movimientos de persecución religiosa, política e incluso cultural, sugieren un legado: no permitir que una supuesta superioridad, en cualquiera de estos ámbitos, reprima a los que no se ajustan a esos criterios.

Somos producto de un trauma que trajeron consigo las guerras mundiales del siglo XX; esas persecuciones alcanzaron el culmen con la matanza de millones de personas que no se ajustaron a los estándares impuestos por esa época. Hoy en día, parece atemorizante defender la existencia de una verdad absoluta. En este sentido, el relativismo puede verse como un avance en nombre de la tolerancia, la multiculturalidad y el tomar en cuenta todos los puntos de vista en una sociedad.

LOS RIESGOS DEL RELATIVISMO

Así como concebir la realidad desde un punto de vista relativista no es nada nuevo, tampoco lo es la crítica al relativismo. La figura que combatió el relativismo defendido por los sofistas en la Antigua Grecia, fue el reconocido filósofo Sócrates.

En el Libro II de *La República* de Platón, aparece un diálogo entre Sócrates y Glaucón, sobre si realmente existe la justicia o si realizamos actos justos por convención social. Glaucón, quien defiende la segunda postura, cuenta la historia del anillo de Gíges en la cual un pastor, al servicio del rey de Lidia, encuentra en una grieta de la tierra, un cadáver que tenía puesto únicamente un anillo de oro. Pronto descubrió que, al colocarse él el anillo y girarlo,

era invisible: notaba cómo todos hablaban de él como si estuviera ausente. Aprovechó esta condición para trabajar como informante del rey, trabajó en el palacio, logrando seducir a la esposa del soberano para luego matarlo entre ambos y apoderarse del reino (Cfr. Platón, 2003, 359a-360b).

Lo que intenta probar Glaucón con esta historia es que el ser humano, tal como el pastor, solamente obra de manera justa cuando los demás lo ven, para evitar algún tipo de castigo, pero realmente no es que exista la justicia como tal, sino que esta surge por convención social. Sócrates combate esta idea con la postura de que la justicia existe en sí misma, independientemente si los demás la reconocen o actúan conforme a ella.

Básicamente la discusión se resume en saber si hay valores absolutos o si cada quien se rige según sus propios valores –o los impuestos por la sociedad–, pero que realmente no existe un fundamento ontológico y objetivo sobre el bien, la justicia y la verdad.

Para Sócrates, lo mismo que para su discípulo Platón, es indispensable la existencia de un fundamento en el que existan, de manera objetiva, la verdad y el bien. Es más claro en Platón con la propuesta del Mundo de las Ideas, expuesto en el conocido mito de la caverna ubicado en el libro VII de *La República*, en donde se narra que ciertos hombres habitaban en una caverna, atados y mirando únicamente a las sombras proyectadas frente a ellos. Veían todo tipo de sombras de diferentes utensilios, objetos, animales que transportaban los hombres que caminaban detrás de ellos. Los prisioneros asumían, entonces, que lo real eran las sombras percibidas de los objetos artificiales transportados. Hasta que uno de ellos es liberado y percibe, con claridad, los objetos que causan esas sombras, dándose cuenta que lo que observaba no era real. Ahora bien, si el prisionero sale a la luz del sol, es probable que se irritaría puesto que ello ha lastimado sus ojos. Al principio le costaría trabajo y preferiría volver a ver las cosas que antes creía verdaderas, pero con el tiempo se acostumbraría, percibiéndolas como verdaderas. Finalmente, este hombre liberado, si intentara bajar a convencer a sus compañeros encadenados de que el mundo que contemplan no es real –sino de apariencias y sombras–, no le creerían, se molestarían e incluso intentarían asesinarlo.

Según Sócrates, esta alegoría debe remitir a que existe un ámbito inteligible que funge como fundamento de esta realidad. El sol, fuente de la luz que permite reconocer a los objetos, es la Idea del Bien, causa ontológica y epistemológica de la realidad que percibimos. De la Idea de Bien, obtienen las cosas su bondad y belleza (Cfr. Platón, 2003, 514a-518d).

El que logra salir de la caverna, que representa al filósofo, contempla el Mundo de las Ideas y tiene la obligación moral de comunicarla a sus compañeros, quienes se irritan pues están cómodamente existiendo en la *doxa* (que en griego quiere decir opinión).

Para Platón es esencial defender que, el que la mayoría viva en la *doxa*, no implica que entonces esta se convierta en verdadera. Todos podemos existir en la propia opinión y eso no invalida que haya una verdad fuera de nosotros mismos, que el mundo no es de acuerdo con nuestros estándares, sino que existen parámetros absolutos que no son relativos dependiendo de si estoy o no de acuerdo con ellos.

Platón denuncia en este mito, que la mayoría vive de acuerdo a su propia verdad, que son muy pocos –solamente el filósofo, en este caso– los que se cuestionan y logran darse cuenta que existe una verdad más allá, que probablemente no sea agradable ni se ajuste a lo que yo espero de la realidad, pero que existe objetivamente.

El riesgo del relativismo es que, al no existir criterios absolutos para definir si una acción es buena o mala, situamos el criterio en qué tan útil nos resulta. Por ejemplo, como no sabemos si la pena de muerte o la eutanasia –eligiendo un problema ético cualquiera– son moralmente buenos o no (porque según el relativismo no hay criterios absolutos), entonces habrá

que ver cuál conlleva mejores ventajas. A este criterio de acción se le llama «pragmatismo» (que está relacionado con los conceptos de utilitarismo o consecuencialismo).

Según un punto de vista pragmático, sería correcta la pena de muerte o la eutanasia, porque los beneficios de aprobarlas serían mayores que el no hacerlo. Se evalúa una acción, no por la acción en sí misma, sino por las consecuencias o la utilidad obtenida por su aprobación o rechazo. Como se puede ver, el relativismo está fuertemente unido a lo pragmático o útil, lo cual es problemático porque este concepto, a su vez, depende de quién considera lo útil.

A continuación, se proponen algunas preguntas relacionadas a dilemas éticos que se sugiere llevar a las clases para analizar el problema del relativismo. Se deben mencionar una vez que los alumnos hayan respondiendo de manera relativistamente a la cuestión sobre si existen el bien y el mal de manera objetiva, o si su concepción es resultado de una convención social.

Estas preguntas únicamente deben responderse en términos de utilidad, mas no de moralidad.

1. En vista de la sobrepoblación y la deficiente educación en lo relativo a la planeación familiar, ¿es útil esterilizar a las mujeres indígenas, sin su consentimiento?
2. ¿Es útil sacrificar perros de la calle, en vista de la sobrepoblación y la contaminación de sus heces fecales, así como por la imagen de pobreza que da un país con altos índices de perros callejeros?
3. ¿Es útil que haya avances tecnológicos que permitan abortar a todos los niños con síndrome de Down, para alcanzar un índice de 0% de nacimientos con este padecimiento, tal como se ha logrado en países como Islandia?
4. ¿Fue útil, en el sentido de los beneficios económicos que se obtuvieron, que el nazismo expropiara las propiedades de los judíos, mientras que estos eran enviados a campos de trabajo/ exterminio?

Las preguntas resultan inquietantes porque, por un lado, se limita a los alumnos a que respondan solamente basándose en criterios de utilidad, por lo que se ven orillados a afirmar que sí es útil, pero en el momento en que quieren decir «pero...», se les debe recordar que inicialmente habían defendido la proposición sobre la no existencia de lo bueno y lo malo en sí, sino por su convención social, por lo que el bien y el mal son conceptos relativos.

Esto es el método mayéutico que Sócrates utilizaba en sus diálogos con los opositores. Por un lado, el contrincante acepta una premisa, en este caso, el que no existen criterios morales absolutos, con el argumento «lo que a mí me parece bueno, puedo no pareértelo a ti». Después, por medio de preguntas, se le hace constatar que su premisa, previamente aceptada, tiene problemas, porque ahora está en un dilema: o acepta que no hay criterios absolutos o acepta que sí existe lo moralmente reprovable en sí mismo.

Es posible que el alumno siga defendiendo la postura de que no existen verdades absolutas, pero al menos ya será consciente de que debe ser congruente con lo que ello implica. Su afirmación le impediría pronunciarse en contra de cualquier «injusticia» social porque, desde un punto de vista, no lo sería.

Con la mayéutica se busca que el mismo interlocutor perciba los errores y la incongruencia que tienen sus creencias relativistas, para que él mismo sea capaz de cuestionárselas y dé a luz la verdad –esto es lo que Sócrates consideraba que era el objetivo, que encontráramos la

verdad en nuestra alma. El maestro es solamente un guía, una partera, como Sócrates mismo se hacía llamar.

¿Qué se puede concluir del ejercicio anteriormente expuesto? Que lo moralmente bueno no puede equipararse con lo útil, porque cualquier acción que resultara mínimamente útil, podría justificarse. El utilitarismo es una apología a esa frase de *El fin justifica los medios*.

La conclusión que se busca probar es que existen acciones en sí mismas reprobables, como violar la integridad física y moral de las mujeres por medio de la esterilización forzada, el asesinar seres inocentes o expropiar los bienes de una comunidad minoritaria –aun cuando eso traiga beneficios a la mayoría.

Hoy en día, considerar que hay cosas reprobables en sí mismas es considerado como «moralista» –en sentido peyorativo o incluso retrógrada. Sin embargo, no hay congruencia en aquellos que niegan la existencia de la moralidad pero que, simultáneamente, defienden movimientos sociales. Tal es el caso de quienes defienden la libertad de las mujeres en Afganistán o Irán, argumentando que se violan los derechos más fundamentales. ¿No son los derechos fundamentales una aspiración hacia lo universal? ¿No es la aspiración hacia algo universal, la crítica más fundamental hacia el relativismo?

Las luchas sociales y el descontento social, necesariamente tienen claro qué es lo moralmente aceptable y qué no lo es. No existe conciencia social sin que haya una clara jerarquía axiológica.

LA TETRALOGÍA NIHILISTA DEL SIGLO XX-XXI: HEDONISMO-CONSUMISMO-PERMISSIVIDAD-RELATIVISMO

El psiquiatra Enrique Rojas en su libro *El hombre light*, explica cómo el relativismo es producto de una sociedad hedonista y cómo ello conlleva varias implicaciones que explican a la sociedad actual:

Éste es un libro de denuncia. [...] Es una sociedad, en cierta medida, que está enferma, de la cual emerge el hombre light, un sujeto que lleva por bandera una tetralogía nihilista: hedonismo-consumismo-permisividad-relatividad. Todos ellos enhebrados por el materialismo. Un individuo así se parece mucho a los denominados productos light de nuestros días: comidas sin calorías y sin grasas, cerveza sin alcohol, azúcar sin glucosa, tabaco sin nicotina, Coca-Cola sin cafeína y sin azúcar, mantequilla sin grasa... y un hombre sin sustancia, sin contenido, entregado al dinero, al poder, al éxito y al gozo ilimitado y sin restricciones. El hombre light carece de referentes, tiene un gran vacío moral y no es feliz, aun teniendo materialmente casi todo. Esto es lo grave. Éste es mi diagnóstico, y a lo largo de estas páginas, describo sus principales características, a la vez que hago sugerencias de cómo escapar y salirse de ese camino errado que tiene un final triste y pesimista. Frente a la cultura del instante, está la solidez de un pensamiento humanista; frente a la ausencia de vínculos, el compromiso con los ideales. Es necesario superar el pensamiento débil con argumentos e ilusiones lo suficientemente atractivos para el hombre, como para que eleven su dignidad y sus pretensiones. Se atraviesa así el itinerario que va de la inutilidad de la existencia a la búsqueda de un sentido a través de la coherencia y del compromiso con los demás, escapando así de la grave sentencia de Thomas Hobbes: «El hombre es un lobo para el hombre». Hay que conseguir un ser humano que quiere saber lo que es bueno y lo que es malo; que se apoya en el progreso humano y científico, pero que no se entrega a la cultura de la vida fácil, en la que cualquier motivación tiene como fin el bienestar, un determinado nivel de vida o placer sin más. Sabiendo que no hay verdadero progreso humano si éste no se desarrolla con un fondo moral (2000, p. 6).

En este prólogo se describe al hombre *light* como un ser que busca el placer sin más. Estamos presenciando una sociedad incapaz de tolerar la frustración. Desde pequeños, a los niños se les educa para obtener lo que quieren, en el momento que lo quieren; son incapaces de controlar sus impulsos y no tienen experiencia para motivarse y persistir frente a los problemas. No es extraño que en esta época se hable de los *niños tiranos*.

Esto es lo que se define como una sociedad hedonista, cuya premisa fundamental es obtener el placer a toda cosa, evitando el esfuerzo y cualquier complicación. Ahora bien, el placer siempre es algo individual e incommunicable, pues no existen parámetros universales en los gustos. Esto se debe a que, en cuestiones sensoriales, no es posible aspirar a la universalidad porque, en sí mismo, lo sensorial es individual. Ahora bien, el hedonismo aplaza la conclusión de la relatividad, ya no solamente a los sentidos, sino al ámbito moral. Lo que a mí me agrada, es bueno para mí, mientras que, si no me agrada, no es bueno. ¿A qué nos lleva eso?

- a) Por un lado, a relativizar lo moral, negando que haya una realidad más allá de mí mismo. Yo soy la totalidad de mi criterio moral, de modo que si para mí, esto resulta placentero, nadie puede decir lo contrario.

Esto también deviene en una sociedad que niega la realidad fuera de uno mismo y que busca que lo que cada quien piensa es verdad, se adecue a las propias necesidades y emociones del momento. En resumen, nos hallamos en una sociedad sin tolerancia a la frustración.

- b) Permisividad. El hedonismo, como señalamos, aplaza los principios de lo sensorial al ámbito moral, por lo que este último se torna relativo. Si todo es relativo, entonces todo debe estar permitido.
- c) Nihilismo. Si en la sociedad en la que vivo todo está permitido –porque cada quien posee su criterio de qué es lo bueno y malo–, entonces la persona se siente ciertamente desconcertada. En algunos temas, estará a favor, mientras que en otros estará en contra, o bien porque le incomodan o porque le resultan más cómodos: estoy a favor del aborto, pero al mismo tiempo, estoy en contra de los antirrábicos. Todo depende del punto de vista o contexto. Y entonces, ante un bombardeo mediático de diferentes puntos de vista, en donde todos son vistos como igualmente válidos, termino por no creer nada, refugiándome aún más en mi relativismo incongruente, pero que no me exige tampoco aclarar qué valores jerarquizo y a qué verdad me dirijo.

Una sociedad nihilista no cree en nada, por lo que anda sin rumbo, sin destino, pronta a sentirse desorientada y deprimida, tal como apreciamos en estos tiempos. Presenciamos una generación sin referentes morales, que ni siquiera sabe bien qué creer, porque todo es circunstancial y depende del contexto.

Uno de los pilares de la tetralogía expuesta por Rojas es el «consumismo», que no se explicará aquí. Solamente se introduce la idea de que una vida vacía, sin referentes morales y sin aspiraciones –puesto que no existen jerarquías, ya que estas son relativas–, conlleva a un apego a aquello que otorga cierta tranquilidad en un mundo de mucha incertidumbre; sin embargo, eventualmente confronta mis vacíos emocionales, haciéndolos cada vez más agudos.

LA ERA DE LA INFORMACIÓN Y LA SABIDURÍA

Ahora bien, hasta ahora se ha explicado cuáles son los riesgos del relativismo en un aspecto moral, en cómo el ser humano concibe su existencia y el compromiso que tiene con esta misma. La conclusión ha sido que el relativismo, ondeando la bandera del hedonismo, lleva a una permisividad que implica que todo es válido e igualmente aceptable, siendo un barco –y una existencia– a la deriva.

Pero las consecuencias no se limitan a aparecer únicamente en el plano moral, sino también en el epistemológico, es decir, en el campo del conocimiento humano.

Es mucho más comprensible el relativismo en el ámbito moral que en el epistemológico, pues en el primero se entiende que una sociedad sin referentes no se quiera ver comprometida con una jerarquía de valores. Sin embargo, el relativismo epistemológico, la «posverdad» como se le ha denominado, es casi inaceptable.

Si todos tenemos nuestra propia verdad, ¿para qué buscamos aprender?, ¿para qué vamos a la universidad?, ¿qué valor tienen la universidad, los profesores, la ciencia?, ¿cuál es la diferencia entre la opinión y el conocimiento científico?

Siguiendo el ejercicio mayéutico anteriormente expuesto, se sugieren estas preguntas, basadas en la pregunta inicial sobre si todas las opiniones son igualmente válidas:

1. ¿Es igualmente válida la opinión de un doctor sobre la importancia de las vacunas, a la de una persona que considera que rezando y recurriendo a estampillas religiosas puede combatirse el COVID?
2. ¿Es igualmente válida la opinión de un musulmán radical, que opina que las mujeres no tienen derechos, a alguien como Malala que lucha por el derecho a la educación de todas las mujeres?
3. ¿Es igualmente válida la opinión de quienes afirman que el calentamiento global es un proceso natural de la Tierra, en el que nada ha influido el quehacer humano, que la opinión de quienes buscan realizar reformas como Greta Thunberg, para responsabilizarnos por este cambio climático?

El objetivo de estas preguntas es que se den cuenta que algunas opiniones están fundamentadas en aspectos no racionales y explicar que, aunque todas las personas tengan derecho a expresar sus opiniones, eso no significa que todas las opiniones posean el mismo valor epistemológico.

Paradójicamente, nuestra sociedad está totalmente confrontada e inmersa en un exceso de información; sin embargo, eso no implica que estemos más cerca de la «verdad» o de que existan personas más sabias, sino todo lo contrario. Este tema lo aborda uno de los filósofos más destacados de nuestro tiempo, Byung Chul-Han, en uno de sus libros titulado *No-cosas*, en él afirma que la hiperinformación, con la que lidiamos hoy en día, logra una indistinción entre lo verdadero y lo falso, en donde no hay referentes a la realidad. Realmente no se busca la verdad, sino la eficacia:

La información por sí sola no ilumina el mundo. Incluso puede oscurecerlo. A partir de cierto punto, la información no es informativa, sino deformativa. Hace tiempo que este punto crítico se ha sobrepasado. [...] Se ha nivelado la distinción entre lo verdadero y lo falso. La información

circula ahora, sin referencia alguna a la realidad, en un espacio hiperreal. Las *fake news* son informaciones que pueden ser más efectivas que los hechos. Lo que cuenta es el efecto a corto plazo. La eficacia sustituye a la verdad (Han, 2022, p. 18).

Presenciado que la información se equipara con la verdad, y el criterio de esta última es qué tan eficaz resulta. Estos datos e información fugaces, solamente tienen un eco en nosotros por unos cuantos días y, después, la fuerza del estímulo desaparece. La sabiduría, que consistiría en una observación detenida, el análisis de los supuestos, la relación entre los diferentes datos, las conclusiones matizadas, no tiene cabida en un mundo de información aislada y fugaz.

Hoy las prácticas que requieren un tiempo considerable, están en trance de desaparecer. También la verdad requiere mucho tiempo. Donde una información ahuyenta a otra, no tenemos tiempo para la verdad. [...] La confianza, las promesas y la responsabilidad también son prácticas que requieren tiempo. [...] Todo lo que estabiliza la vida humana requiere tiempo. La fidelidad, el compromiso y las obligaciones son prácticas, asimismo, que requieren mucho tiempo. [...] Entre las prácticas que requieren tiempo se encuentra la observación atenta y detenida. La percepción anexa a la información, excluye la observación larga y lenta. La información nos hace miopes y precipitados. Es imposible detenerse en la información. La contemplación detenida de las cosas, la atención sin intención, que sería una fórmula de la felicidad, retrocede ante la caza de información. Hoy corremos detrás de la información sin alcanzar un saber. Tomamos nota de todo sin obtener un conocimiento. Viajamos a todas partes sin adquirir una experiencia. Nos comunicamos continuamente sin participar en una comunidad. Almacenamos grandes cantidades de datos, sin recuerdos que conservar. Acumulamos amigos y seguidores, sin encontrarnos con el otro. La información crea así una forma de vida sin permanencia y duración (Han, 2002, p. 12).

Según esta cita, lo que solía darle estabilidad al ser humano, está en una crisis. Esto nos remite a la caracterización de nuestra época, propuesta por Zygmunt Bauman, en uno de sus libros, *Modernidad líquida*, con la categoría de la «liquidez».

En lenguaje simple, todas estas características de los fluidos implican que los líquidos, a diferencia de los sólidos, no conservan fácilmente su forma. Los fluidos, por así decirlo, no se fijan al espacio ni se atan al tiempo. En tanto los sólidos tienen una clara dimensión espacial [...], los fluidos no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla [...].

Los fluidos se desplazan con facilidad [...]. La extraordinaria movilidad de los fluidos es lo que los asocia con la idea de «levedad». Hay líquidos que en pulgadas cúbicas son más pesados que muchos sólidos, pero de todos modos tendemos a visualizarlos como más livianos, menos «pesados» que cualquier sólido. Asociamos «levedad» o «liviandad» con movilidad e inconstancia: la práctica nos demuestra que cuanto menos cargados nos desplazamos, tanto más rápido será nuestro avance.

Estas razones justifican que consideremos que la «fluidez» o la «liquidez» son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual –en muchos sentidos nueva– de la historia de la modernidad (2004, p. 8).

Según este autor, lo que caracteriza a esta época es que, en todos los aspectos de la realidad –ya sea nuestra identidad o en cómo nos relacionamos con los otros–, todo puede ser fácilmente modificable. Actualmente tenemos muchos ejemplos que ilustrarían esta liquidez: nacer en un país ya no implica el tener que vivir toda la vida en él, nacer con una identidad sexual ya no implica el tener que mantener esa identidad sexual para toda la vida. Lo mismo aplica con las relaciones humanas que forjamos, pues se entiende que estas son fácilmente cambiables, por lo que hoy se prefieren relaciones sin compromiso, trabajos temporales, ropa y dispositivos electrónicos que pronto serán sustituidos por unos nuevos; por ello, los conceptos de *fast fashion* o de obsolescencia programada.

Pareciera que lo realmente atemorizante es la permanencia, pues nos hemos acostumbrado a lo fugaz y cambiante.

Si bien, esta capacidad de ser líquido posee algunas ventajas –como lo es experimentar todo tipo de vivencias sin «atarse» a ninguna de ellas–, también es capaz de generar incertidumbre en el sujeto, pues la liquidez no le brinda ningún tipo de estabilidad y, por lo tanto, cae fácilmente en trastornos como la ansiedad y la depresión.

EL HUMANISMO COMO PROPUESTA EDUCATIVA

El ser humano «light» o «líquido», según los autores anteriormente expuestos, es aquel que existe sin tener parámetros de lo que es bueno o malo, lo que es verdadero o falso, cree que, porque la verdad requiere mucho esfuerzo, entonces es mejor negar su existencia y, por lo tanto, conformarse con los datos volátiles y aislados que proporcionan los medios, evitando el esfuerzo de investigar los fundamentos, las bases y los alcances de tal información; es quien cree que el único criterio a considerar es el placer propio.

El título del presente escrito hace un llamado a darnos cuenta que el relativismo –y sus implicaciones– está cada vez más presente en todos los aspectos de la realidad. El ser humano que asume que no hay verdad, que la moral es un invento y que no existen criterios epistemológicos que puedan determinar la verdad, está condenado a existir de manera nihilista y, muchas veces, sin encontrar un sentido a su existencia.

Uno de los principales problemas que enfrenta el relativismo es que imposibilita la educación, ya que esta necesariamente asume que existen valores preferibles por encima de otros: por ejemplo, la adquisición de la cultura por encima de la ignorancia; la disciplina por encima de la irresponsabilidad; el pensamiento crítico por encima de la aceptación de lo que la mayoría piensa; la consideración de un bien común por encima del individualismo.

¿Cómo podemos, desde la educación, combatir esta concepción pandémica?

En primer lugar, debe determinarse, de manera clara, la propia concepción antropológica, pues esta determinará cómo entendemos qué es el ser humano y cómo este debe ser educado.

«El hombre desea por naturaleza saber» (Aristóteles, 985a) es la frase con la inicia la *Metafísica* de Aristóteles, la que nos sitúa como la única especie que busca el *logos*, es decir, que persigue la verdad. Si eso es lo que nos distingue de los otros animales, entonces la búsqueda de la verdad es lo que nos define como seres humanos.

Esta búsqueda no puede ser algo fácil, pues adquirir conocimiento implica, como se mencionó anteriormente, tiempo, atención, evitar la precipitación de nuestras conclusiones, analizar los argumentos detenida y detalladamente para comprender qué supuestos se tienen por entendidos y qué implicaciones posee la afirmación de cierta proposición.

Los alumnos deben tener claro que el ser humano está hecho para buscar la verdad, pues no hacerlo es una manera de renegar de nuestras grandes capacidades intelectuales. El alumno debe volver a tener un sentido de participación de la verdad y esto puede lograrlo a través de la lectura de los grandes pensadores, lo que le permitirá comprender cuáles han sido las cuestiones que se han planteado y cómo se han respondido a lo largo de la historia. Tener un diálogo con los filósofos le permitirá comprender la grandeza del pensamiento humano y querrá formar parte de esa contribución, a través de su propia reflexión.

Además, es indispensable impulsar el esfuerzo por ser congruente con lo que piensa, para que precisamente la información que obtenga no sea solamente atómica y fugaz, sin ninguna relación con lo que aprende, sino que sea capaz de relacionar estos datos para lograr una visión totalizadora. Exigir la congruencia de sus pensamientos como un sistema de creencias, implicará que es consciente de la responsabilidad que tiene al asumir diferentes posturas éticas o epistemológicas, entre otras. Una de las responsabilidades como guía, es hacer ver a los alumnos cuando sus afirmaciones no están siendo congruentes o comprometerlos con lo que implican sus afirmaciones.

Finalmente, debe orientarse al alumno a ser más consciente del otro. El relativismo, como indicamos anteriormente, nos lleva a un aislamiento: mi propio placer es lo más importante, sin consideración de los demás. El crear relaciones líquidas, implica no ver al otro en su interioridad, no ver su rostro. El preferir la comunicación digital me aleja de la comunidad. El tener un algoritmo que me muestra solamente lo que me gusta, evitando todo lo que no quiero que se me muestre, impide el diálogo con lo que me es ajeno.

La educación debe enfocarse a hacernos más conscientes de los otros, buscar un mayor compromiso en nuestras relaciones, siendo más reflexivos frente al dolor ajeno, saliendo de nuestra propia visión del mundo.

El ideal de humanidad debe asumir que el ser humano no es perfecto, sino perfectible, que es capaz de buscar la verdad –en el ámbito científico y en el ámbito moral–, que se esfuerza para encontrar qué concepciones son más congruentes, que desea ser crítico, capaz de pensar diferente de lo que la mayoría piensa. Enseñar no debe ser tanto enseñar qué pensar, sino pensar de una manera crítica y congruente, con todo un sistema de valores que fundamente su sistema de creencias.

Hoy, más que nunca, debemos sembrar la esperanza y el sentido en estas generaciones, cada vez más condenadas a un nihilismo, caracterizado por la falta de compromiso en sus relaciones e incluso en su propia existencia. Debemos retomar los ideales humanistas en donde la búsqueda de la verdad, el conocimiento y los parámetros morales, nos guiarán hacia una sociedad más justa y comprometida. ■

Referencias

- Aristóteles (2020). *Metafísica*. Madrid, España: Gredos.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Platón (2003). *Critón*. Madrid, España: Gredos.
- Platón (2003). *La República*. Madrid, España: Gredos.
- Han, B. (2022). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. España: Taurus.
- Rojas, E. (2000). *El hombre light: una vida sin valores*. Recuperado el 13 de noviembre, de <http://ciudadanoaustral.org/biblioteca/08.-Enrique-Rojas-El-hombre-light.pdf>
- Vattimo, G. (2021). *Después de la cristiandad: por un cristianismo no religioso*. Recuperado el 13 de noviembre, de https://planetadelibroscom.cdnstatics2.com/libros_contenido_extra/49/48148_Despues_de_la_cristiandad.pdf



LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL AULA UNIVERSITARIA. UN ENFOQUE FENOMENOLÓGICO

THE EDUCATIONAL EXPERIENCE IN THE UNIVERSITY CLASSROOM. A PHENOMENOLOGICAL APPROACH

<https://10.21555/rpp.v35i35.2681>

Myriam Adriana Reyes Rodríguez

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

ma.reyesr@javeriana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2852-2965>

Recibido: octubre 31, 2022 – noviembre 22, 2022

Resumen

Este artículo se sitúa en una aproximación filosófica y holística de la teoría crítica educativa (Freire, 1992; Agamben, 2004; Illich, 2011; Bauman, 2013; Biesta, 2009), que muestra la insuficiencia del proyecto racionalista moderno, donde la ciencia pedagógica se orienta a la adopción de estándares de medida y evaluación de la calidad educativa. Parte de la hipótesis que la práctica educativa universitaria ha estado centrada, durante las últimas décadas, en la transmisión dogmática-técnica de contenidos y la adquisición de competencias para satisfacer el mercado laboral. En este panorama institucional de orientación tecnocrática, mi objetivo es señalar, a través de una metodología fenomenológica-hermenéutica, otra experiencia educativa, la del aula universitaria; apelando a tradiciones filosóficas (Heidegger, 2005; Gadamer, 2001; Van Mannen, 2003), recurriendo a la narrativa fenomenológica, presente en los relatos vivenciales de participantes en el aula de clase universitaria e interpelando a varias voces autorizadas en la materia se manifiesta, como hallazgo, una estructura ritual configurada por diferentes elementos constitutivos del aula, esenciales para la formación: la palabra, la atención, la pregunta, el encuentro y la conversación.

Palabras clave: filosofía de la educación, fenomenología, aula, hermenéutica, universidad.

Abstract

This article is situated in a philosophical and holistic approach of the critical educational theory (Freire, 1992; Agamben, 2004; Illich, 2011; Bauman, 2013; Biesta, 2009), which shows the inadequacy of the modern rationalist project, where pedagogical science is oriented to the adoption of standards of measurement and evaluation of educational quality. It is based on the hypothesis that university educational practice has been focused, during the last decades, on the dogmatic-technical transmission of contents and the acquisition of competences to satisfy the labor market. In this institutional panorama of technocratic orientation, my objective is to point out, through a phenomenological-hermeneutic methodology, another educational experience, that of the university classroom; appealing to philosophical traditions (Heidegger, 2005; Gadamer, 2001; van Mannen, 2003). Taking the phenomenological narrative, present in the experiential accounts of participants in the university classroom and questioning several authoritative voices on the subject, a ritual structure configured by different constitutive elements of the classroom essential for training is manifested as a finding: The word, the attention, the question, the encounter and the conversation.

Keywords: Philosophy of Education, Phenomenology, Classroom, Hermeneutics, University.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, los sistemas de educación e investigación educativa se fundamentan en un modelo tecnocrático racionalista, validado por la evidencia arrojada en la aplicación de estándares de medida y evaluación de la calidad educativa. Este estudio se enmarca en una aproximación holística-crítica, que señala la insuficiencia de un sistema educativo universitario, basado en la transmisión dogmática-técnica de contenidos y en la adquisición de competencias como evidencias para satisfacer el mercado laboral. El artículo posee, como telón de fondo contextual, la institucionalidad educativa, para indicar en su interior otra experiencia educativa, más allá de la evidencia evaluativa y muestra lo que acontece existencialmente en la vivencia concreta de aula como posibilidad disidente. Con el objetivo de abordar temáticamente el aula como estructura educativa esencial, se sitúa como punto de partida, la reflexión hermenéutica. Una vez situada esta indagación, apelamos a la mirada fenomenológica de las vivencias educativas en el aula universitaria, para rescatar, en su carácter fenoménico, elementos constitutivos y estructurales de dicha experiencia educativa. Así, el aula universitaria se irá plasmando, a lo largo de estas líneas, como un refugio íntimo que acoge, desde relatos fenomenológicos y teóricos del aula, momentos esenciales y estructurales de la práctica educativa.

A pesar de los esfuerzos críticos de la teoría educativa, la práctica educativa está fácticamente inmersa en una tradición moderna de la pedagogía de la evidencia, que deja huérfana de fundamento filosófico-antropológico la investigación universitaria. La filosofía ha acompañado la educación, señalando epistemológicamente la racionalidad y coherencia de sus procesos. En este caso, la consideración filosófica parte de la orientación instrumental en la que ha caído la *praxis* educativa en el aula universitaria, para distanciarse críticamente, apelando a una mirada fenomenológica. La fenomenología acude a las cosas mismas, tal como aparecen, y abre brecha en la mirada naturalizada de la evidencia evaluable de contenidos y competencias; deja dejar fluir posibilidades educativamente existenciales, en la vivencia del aula. Atendiendo a la lucidez hermenéutica, un acceso fenomenológico a la situación concreta de la vivencia de aula, descubre elementos esenciales del proceso educativo, en tanto

proyecto de humanidad. La intencionalidad humana, que comporta un proyecto educativo encarnado, parte de sus condicionamientos circunstanciales institucionales, pero los trasciende, incorporándose en la configuración del sujeto.

En calidad de docente universitaria de ética y epistemología, he venido dando forma a mi exhortación de la clase presencial, a partir de la observación participante del quehacer educativo al interior del aula universitaria. Veinte años en el ejercicio docente en el aula, en la praxis educativa en diferentes contextos culturales y escoltada por una reflexión permanente, llevan finalmente a definir hallazgos existenciales esenciales, presentes en cada aula y en cada contexto. Estas reflexiones muchas veces fueron recogidas en los «diarios de clase», donde estudiantes y docentes registraban preguntas, evidencias y mociones internas que acompañaban la vivencia de aula. Vivencias propias y ajenas, acontecimientos reales, próximos o remotos, sirven de excusa para convocar, compasivamente, reflexiones críticas y resonancias *páticas*, referentes a la formación universitaria. La propuesta que sostiene el artículo, tiene la pretensión de acompañar a cada profesor y estudiante en su itinerario profesional, ciudadano y como ser humano. La universidad es una etapa preparatoria, en la que se dispone una región del mundo para ser comprendida, desde los programas y las asignaturas, para recibir la ciudad, la sociedad, la humanidad y el mundo. Las experiencias educativas concretas, en aulas de clase en diferentes contextos, autorizan una búsqueda a través de un proceso inductivo que ha ido convergiendo en estructuras esenciales, comunes y rituales, en el encuentro pedagógico.

Este reto supone plantearse nuevamente cuestiones fundamentales como: ¿qué es el hombre?, es decir, ¿cuál es la concepción antropológica que nos autoriza plantearnos un proyecto teleológico de humanidad, a través de la educación? Así mismo, nos preguntamos con Fullat (1992): ¿qué tipo de conocimiento es, entonces, aquel de la pedagogía o la teoría educativa?, ¿es viable adjudicarle, a la educación en el aula, la responsabilidad de este proyecto «humanizante»? ¿se agota la relación pedagógica en su carácter instrumental-causal, privilegiado por el paradigma tecnocrático, o existe algo más?, ¿quién nos autoriza a intervenir en la formación y de qué manera hasta hacerla «obligatoria»? Todas estas preguntas suponen una aproximación al pensamiento pedagógico, para tomar distancia de las tradiciones modernas que han marcado su devenir y buscar luces en discursos originarios surgidos de las prácticas singulares y de una reflexión educativa local e íntima, más coherente con el momento actual y la esencia humana.

MOMENTO PROPEDÉUTICO: CONTEXTUALIZACIÓN

La aproximación contextual y somera del paradigma educativo tecnocrático –característico de los sistemas educativos en general y de la institución universitaria en particular–, es telón de fondo donde se ubica la reflexión. Según Canguilhem (1976), cada tradición académica ofrece sentido a sus conceptos históricamente configurados, a sus normas de verdad y a su razón de ser. La epistemología no se reduce a una descripción de procedimientos, métodos o resultados de la ciencia, en este caso pedagógica; sino que pretende despejar, descubrir y analizar problemas y experiencias, tal como se vivencian, se plantean o se eluden en la práctica efectiva. Siguiendo a este autor, lo usual es lo normal y lo normativo que rige en este caso el contexto institucional, cuyas prácticas se han naturalizado, estableciéndose como universalmente válidas; omitiendo su temporalidad y condicionalidad en el orden de la vida.

La pedagogía, como nos advierte Adorno (1998), debería hacer suya precisamente esa tarea de evidenciar las condiciones contextuales y cuestionar, desde la práctica educativa, dinámicas incoherentes con el ser del hombre. Es necesaria una mirada situada que reconozca que la tradición educativa es heredera de la modernidad, para mostrar sus límites en la configuración de la experiencia educativa en el aula. Una postura crítica sobre el campo educativo institucionalizado señala que la pedagogía se ha reducido a su dimensión medible de los medios y recursos para el aprendizaje; dejando de lado el fin mismo que es la educación. La práctica educativa universitaria, en su enfoque predominantemente tecnocrático, se nutre de estándares cuantitativos, ilustrados en los protocolos de PISA (*Programme for International Student Assessment*) y ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*). Estos protocolos internacionales son producto del paradigma gerencial, característico del mecanismo de la globalización económica, al que son sometidos los sistemas educativos y sus instituciones. Las mediciones que arrojan, muestran cómo los organismos económicos internacionales permean todas las esferas de la vida, implementando un modelo mercantil en el ámbito educativo. En cada país, los agentes educativos deben «diligenciar formularios» y orientar su labor a satisfacer los criterios que miden una calidad educativa orientada hacia el mercado laboral. Una estrategia de gestión, acorde con la perspectiva de cultura organizacional, anticipa el liderazgo en las instituciones educativas. Vesga (2013) señala que los líderes de las instituciones de educación superior (IES), en Colombia, acogen estas exigencias organizacionales para aumentar su competitividad en el mercado y responder a las exigencias de alta calidad impulsadas por el gobierno colombiano, a partir de la Ley 30 de 1992.

La práctica educativa, enmarcada en la racionalidad instrumental moderna, reduce el rol del docente y el sentido de la educación universitaria, a alimentar formatos rentables de vida, que jalonan estructuralmente el diseño educativo. El oficio de profesor ha caído en el proceso de domesticación, control y vigilancia para adecuarse satisfactoriamente al proceso de globalización económica. Es imperativo, sin desconocer las condiciones sociohistóricas presentes, mostrar los límites de la estructura tecnocrática en el ámbito educativo. En ese sentido, una de las responsabilidades del docente es desmitificar el autoritarismo de los currículos, de los programas, las matrices pedagógicas y las secuencias didácticas; de los «paquetes o administraciones paqueteras», como les llama Freire (2010).

Después de muchos años de práctica docente y de cumplir a cabalidad las expectativas y los requerimientos, muchas veces renovados del sistema educativo universitario, siento que solo en el aula se da la certeza educativa de manera existencial. Se experimenta en el aula una apertura hacia una configuración más vivencial de la educación que posibilita el quiebre de la intencionalidad mercantil de masa y descubre, en la fisura, la singularidad de cada experiencia educativa desde la incertidumbre. La inquietud del ánimo, frente a la incertidumbre que trae consigo el aula, no se sosiega ante la experiencia exitosa de obtener los resultados esperados; pero abre paso al oficio existencial de cuidado que se actualiza en el aula.

Hace ya largo tiempo, anunció Nietzsche (2001) que la educación como explotación sistemática, por parte del Estado, para formar lo antes posible a empleados útiles y vislumbrar al fin de su recorrido un empleo, o una ganancia material, no es en absoluto una educación (p. 34); es un mecanismo de defensa del joven en su lucha por la existencia. Las palabras del filósofo, iluminadas por su talante creativo y crítico, resuenan aun hoy con más fuerza en el eco del presente, donde la competitividad que promueven las instituciones educativas para ser exitoso, invita a los jóvenes a asumir una lucha, ajena a un devenir humanamente viable, al servicio de unas vías impuestas que ellos no han elegido. Al preguntar a un joven de veinte años, por qué ha elegido su carrera en Ciencia de la Información, responde: «No la he elegido yo, ha sido mi madre; le han dicho que tiene buenas

salidas laborales y [ya] estás trabajando, antes de terminar la carrera» (Diarios de clase, 2016). Así, nos mueve la inquietud por encontrar un fundamento educativo, más allá de la ideología gerencial que da forma al proyecto educativo institucional. Para iluminar este camino seguimos tradiciones filosóficas que sirven de faro a la práctica educativa.

MOMENTO TELEOLÓGICO. PAIDEIA COMO FINALIDAD HUMANA

Evocando el espíritu griego, de la mano de la *Paideia* de Werner Jaeger, se desvela la necesidad de una finalidad para el proceso formativo en el ideal de humanidad. De lo contrario, se advierte el peligro que vive el fenómeno educativo frente al *tsunami* globalizador que lo arrastra. La cosmovisión griega supone la *physis*, como totalidad orgánica de todo lo existente en un estado de equilibrio a nivel material, espiritual y moral; cada cosa y cada especie mantienen una conexión viva entre ellas y una finalidad. Jaeger (2001) nos habla de la libertad que supone la legalidad inmanente, no impuesta, de las cosas; ser libre significa actuar acorde con la finalidad, en el sentido propio de cada ser, atento al orden inmanente. De acuerdo con la cosmovisión griega, se debe observar la naturaleza y escucharla, observar y escuchar es obedecer a la naturaleza, en tanto ella se encarga de dar forma a cada organismo para conservar el equilibrio. Cada organismo está atento, vigila y estimula la función de cada parte en la totalidad conservadora. La pedagogía contemporánea ha tomado otro camino: lejos de atender, vigilar o estimular las características plenamente humanas, las modera o reprime supeditándolas a los estándares de la globalización. Es necesario, entonces, apelar al mundo griego como bucle temporal en el que se reincide, con un ideal consciente de humanidad, como principio formativo para mostrar lo existente y proteger de amenazas posibles. La *Paideia* –comprendida como el proceso de formación espiritual del ser humano y de construcción de un ideal de humanidad– lleva progresivamente al descubrimiento de sí mismo, dándose forma hacia mejores maneras de existencia.

En un intento por conciliar el momento actual con una herencia de aliento griego, aún latente en algunas mentes lúcidas, Fullat (1992) distingue en el proceso de educar, tres momentos discursivos como ejes fundamentales: científico, ideológico y crítico. El científico, como cifra medible, configura el dato en políticas educativas orientadas estratégicamente por las necesidades del mercado laboral. El ideológico, reconoce las tradiciones culturales locales que nos permean y condicionan, y pierde su carácter unificador y donador de sentido, cediendo paso a una cultura globalizada. El crítico se está configurando permanentemente en ese encuentro educativo de la praxis, atendiendo a los dos anteriores como condiciones de posibilidad. El contexto impone modelos de oficios que se adecuan a las expectativas económicas y de prestigio impuestas por arquetipos de éxito, cuyos resultados son medidos por el monopolio del discurso científico, sacrificando los otros dos momentos. El momento ideológico ha perdido su anclaje histórico, y la genealogía del proceso que da sentido a las tradiciones y a las connotaciones locales que configuran aprendizajes significativos. Sin embargo, en el momento crítico, si es realmente tal, se actualiza desde la experiencia educativa, el individuo y su historicidad para volver sobre lo propio. Se toma distancia del carácter socialmente impuesto y coercitivo de la educación científica e ideológica, y se empiezan a recolectar historias que abran preguntas sobre experiencias educativas, originarias del pensar, para revitalizarlas en el aula.

MOMENTO ANTROPOLÓGICO. EL DASEIN COMO RETORNO A LO PROPIO

Este apartado proporciona contenido al ideal griego de humanidad, desde una antropología de corte heideggeriano en el *dasein*, como despliegue existencial propio del ejercicio de humanidad. El ámbito educativo se convierte, entonces, en el espacio privilegiado en que, como seres humanos, encarnamos comprensiva y conscientemente ese *dasein*. La vivencia del aula de clase universitaria es *pática* en la medida en que es vivida con otros, docente y compañeros, en un ejercicio consciente de humanidad. Se comparte un «no saber», en el ejercicio de aprender, en relaciones protegidas por la institución como lugar de «cuidado», que prepara para salir al mundo y ser autónomos, mayores de edad.

Bajo la guía del filósofo alemán Martin Heidegger, nos distanciamos de una indagación científica, entendida como un conjunto de proposiciones verdaderas sobre los entes. Cualquier ciencia se ocupa de objetos, lo cual supone, como condición de posibilidad, el sujeto que la hace. La pregunta por ese sujeto, que la ciencia da por supuesta, es una tarea humana fundamental, más originaria, filosófica, y se mueve en una comprensión propia de lo humano.

La pedagogía como ciencia moderna que informa y mide objetos remite, desde un acercamiento filosófico, a una teoría educativa que pregunta por aquel sujeto que hace ciencia, y, en ese examen, se cuestiona a sí mismo. El docente se sitúa existencialmente comprendiendo, como «ente ejemplar o *dasein*», en tanto se relaciona con su entorno de una manera comprensiva, humana y necesariamente pregunta, encarnando el modo de ser constitutivamente propio. Por consiguiente, preguntar por «el que pregunta» significa hacer que, aquel que pregunta, se vuelva sobre sí mismo: «A este ente que somos en cada caso nosotros mismos, y que, entre otras cosas, tiene esa posibilidad de ser que es el preguntar, lo designamos con el término *dasein*» (Heidegger, 2005, p. 17).

¿Quién es aquel que, en el ejercicio mismo de su ser, comprendiendo, se cuestiona y llama la atención sobre el sentido de su existencia? ¿Podríamos caracterizar el ejercicio pedagógico como un modo privilegiado de encarnar el *dasein*, en la medida en que, en el ejercicio cotidiano de la comprensión y el cuestionamiento, invita a la comprensión y al cuestionamiento? ¿Cómo entender un aula que permita el despliegue del carácter esencial humano, con ocasión de las asignaturas de estudio? ¿Cómo responder a la inquietud de los docentes por la vocación, cuando su desempeño se reduce a diligenciar protocolos de diseño de curriculum, de clase, de asignatura, de evaluación, de coordinación etcétera?

El ente humano que pretende develarse a través de la práctica educativa de aula, sobre el que trata este apartado, destaca frente a los demás, precisamente porque, en su oficio, explícita su ser. Es, comprendiéndose. Está caracterizado precisamente por estar abierto al mundo que trae al aula cotidianamente, ofreciendo la posibilidad de comprender el mundo, mostrándolo como fenómeno de apertura ante los otros participantes. En la medida en que el ser humano es, comprendiéndose, el docente encarna este elemento constitutivo que se despliega fácticamente de una determinada manera en el aula, en cada caso entre múltiples posibilidades de sí mismo. Existe. Una existencia elegida, fortuita o resultado de un proceso educativo, pero decidida en cada caso y que pretende ser interpretada, mostrándose fenoménicamente en su modo de existir. La práctica educativa cotidiana abre cada día el fenómeno de aula, de forma tal que reafirma su existencia en cada acto educativo.

Como morada mínima, el mundo de aula se ha convertido en la rutina familiar y cotidiana de gestionar una clase articulando tiempo, espacio y recursos pedagógicos, orientados por los resultados de aprendizaje esperados (RAE), en la que huimos de la finalidad que nos reúne. El fenómeno mundano, que caracteriza nuestra cotidianidad, nos esconde el «para quién», de ese carácter fenoménico: olvidamos que el fenómeno aparece para alguien. Es precisamente la pregunta por ese «quién» para el cual el mundo es fenómeno, la pregunta que abre la mirada fenomenológica, unitaria y hacia el todo. La mirada holística, que parte del fenómeno del mundo del aula en su aspecto exterior ocupado institucionalmente, para interpretarnos como humanos –docentes y alumnos– en un ejercicio comprensivo sobre cada uno.

MOMENTO HERMENÉUTICO. LA SITUACIÓN DEL AULA UNIVERSITARIA

La hermenéutica llama la atención sobre la comprensión situada, la cual solo surge desde la situación histórica concreta, desde la cual nos pensamos. Desde allí, se apela a la cosmovisión griega para identificar una finalidad humana, un horizonte que oriente el proceso educativo más allá de las dinámicas instrumentales de la didáctica universitaria. La vida humana obedece a la *physis* griega, al orden natural, racional, bello y virtuoso para mantener el equilibrio. La orientación que marca el espíritu griego no se queda en el deseo; el recorrido mismo hacia esa finalidad se actualiza constantemente en la existencia concreta. En este estudio los sujetos educativos, que hemos configurado en términos del *dasein* heideggeriano, renuevan permanentemente la intencionalidad comprensiva en el aula. Nos queda señalar el punto de partida, para mostrar nuestra andadura, desde la única posibilidad, el aquí y el ahora, desde el cual nos pensamos, siguiendo la ruta de la hermenéutica.

Reconocer la situación hermenéutica es afirmar que toda existencia humana concreta se da de manera situada, comprendiéndose en un tiempo y un espacio determinados, con todos sus condicionamientos, es decir, fácticamente. La reflexión desde la filosofía es, entonces, la autoapropiación explícita de la vida fáctica en cada momento, evidenciando los condicionamientos implícitos que padece el existir. Así, situarme fáctica y singularmente en el aula de clase universitaria, me permite acceder a la experiencia educativa originaria. La situación de aula de clase se condiciona de tal manera, desde los cánones pedagógicos establecidos, que se agota en ellos, olvidando las tradiciones que nos llevaron allí, las implicaciones para los jóvenes y las posibilidades que dan a pensar sobre la praxis docente.

Vivimos la condición misma de humanidad en la comprensión, siempre volcada sobre los objetos y en detrimento de sus bases en la existencia humana, que exigen un autoexamen. La hermenéutica nos revela la imposibilidad de una comprensión libre de prejuicios, ya que los entes, cosas y personas del mundo de la vida, llevan implícito –constitutivamente– su devenir histórico. Sin embargo, es necesario someter los prejuicios de la tradición a un proceso de revisión crítica para evitar la arbitrariedad de los dogmatismos y orientar la mirada «a la cosa misma». ¿Cómo distinguir entre prejuicios pedagógicos legítimos, que hacen explícita la comprensión, de los que no lo son y nos hacen caer, arbitrariamente, en la inmovilidad de los dogmatismos?

El aula puede interpretarse como una fusión hermenéutica de horizontes (Gadamer, 2003) en tanto trae, a un encuentro dialógico, visiones de mundo que se exponen, para desplegar sentidos compresores, con ocasión de contenidos temáticos, sin reducirse a ellos.

El permanente devenir de las tradiciones educativas incorporan lo viejo y lo nuevo en la actualización de la experiencia presente, sin desestimar ninguno. Este dinamismo hermenéutico, muestra cómo los conceptos *paideia* y *dasein* devienen modos de vida, usos y relaciones que actualizamos para esta reflexión. Las tradiciones pedagógicas entran en diálogo para inaugurar un horizonte de sentido, comunicativo y crítico, como nueva forma de comprensión de lo educativo, más coherente con el contexto actual.

Pensar la educación es, entonces, un acto hermenéutico de comprensión, situado y configurado históricamente que se despliega con ocasión de la experiencia en el aula de clase. La vivencia educativa del aula quiere reivindicar el horizonte de la experiencia pedagógica, más allá de lo medible y lo alcanzable, como un encuentro dialógico de sentidos, sincrónico –entre las experiencias de los participantes– y asincrónico –con las tradiciones teóricas. Este encuentro devela una particular relación pedagógica, basada en la conversación y pone en juego un intercambio de palabras iluminadas, con sentidos provenientes de las inquietudes existenciales de los participantes y del espíritu de épocas pasadas, que se desencadenan con ocasión de las asignaturas.

ARTICULACIÓN DE LOS MOMENTOS. CARACTERIZACIÓN RITUAL DEL AULA

Finalmente, la articulación consciente de los elementos teleológico, antropológico y hermenéutico convergen en la estructura ritual del aula: la que preserva el sujeto de caer en la familiaridad de las rutinas gerenciales, impuestas desde la institución moderna y le expone a una libertad. La emancipación de contenidos teóricos y estrategias didácticas pre-definidas para ser implementadas, inaugura el *dasein* como humano demandante de comprensión en la experiencia de aula y con ocasión de un tema de estudio. El cambio de perspectiva, del alistamiento institucional en su secuencia didáctica, a la acogida en la experiencia que da morada a vivencias educativas, abre la mirada y el ánimo a una nueva reconfiguración del mundo aúlico con nuevas posibilidades, que no se agotan en la configuración pública del mismo.

La fenomenología hermenéutica asume la tarea de describir las estructuras de la experiencia humana desde la cotidianidad. El esfuerzo por elaborar una fenomenología de la vida en el aula, se enfrenta al reto de pensar el lugar específico que ocupa dicha vivencia educativa en el proceso de formación humano. Diferentes aproximaciones (Van Manem, 2003; Vallone, 2005; Clandinin, 2008; Suarez, 2011) han abordado fenomenológicamente, de manera descriptiva, las vivencias del aula y permiten reevaluar las concepciones tradicionales sobre la educación, el aula y la relación pedagógica. Este estudio recoge descripciones fenomenológicas de experiencias de aula individuales, pero va más allá y afirma su dimensión trascendental.

La vivencia –entendida aquí desde la evidencia husserliana, como unidad estructural mínima de sentido–, actúa como punto de referencia intencional y trascendental, en tanto supera la mera individualidad. Es indispensable recuperar, en los relatos vivenciales, individuales y en algunos teóricos de la educación (Bárcena, Larrosa y Mellich, 2006), elementos constitutivos de la experiencia del aula universitaria: los que resuenan con simpatía en la memoria de cada estudiante y cada profesor, de cada encuentro. El aula como vivencia, considerada como unidad mínima de sentido, se constituye esencialmente por elementos identificados a partir de la narrativa y la reflexión fenomenológica. El

carácter trascendental se recoge en una estructura ritual del aula y rescata un pensar educativo situado, que permite ser recreado y reescrito desde diferentes encuentros pedagógicos, superando el mero carácter individual descriptivo.

La comprensión de los rituales, desde Chul Han (2019), como acciones simbólicas que representan y transmiten valores de cohesión de una comunidad, favorecen un reconocimiento en lo familiar y otorgan estabilidad; esto permite afirmar que el aula posee un carácter ritual. Generalmente, los contenidos que comporta el saber disciplinar y que son transmitidos dogmáticamente en las aulas, están vacíos de la fuerza simbólica propia del ritual. Es por ello que el aula, como ritual, es una experiencia unitaria de sentido que recoge, en el encuentro, la integración compleja de elementos constitutivos, gracias a su abordaje fenomenológico hermenéutico. Así urge de imágenes, metáforas, palabras y preguntas generadoras de sentido que vinculen los contenidos a las vivencias y convoquen la pertenencia a una comunidad.

El aula es un *locus* de encuentro de posiciones pedagógicas vivenciales, cuya descripción y análisis han sido relevantes para señalar elementos constitutivos, propios de una experiencia que se pretenda educativa. Configurada a partir de relatos sobre las vivencias mismas del encuentro, el aula se va configurando a partir de ciertos elementos que reiteradamente aparecen en las narraciones, pueden anticiparse y promover su repetición creativa en nuevas experiencias educativas en el aula y, así, esta se ritualiza.

Los elementos constitutivos de la experiencia educativa del aula se van configurando y articulando para permitir la celebración del ritual: la *palabra*, como momento iniciático, convoca a los participantes e inaugura el *encuentro* de aula. Poco a poco, la realidad de los contenidos se convierte en una ficción abierta a la *conversación* entre los relatos y los sentidos de los interlocutores, sujetos pedagógicos y tradiciones teóricas, que se van configurando como oferta del mundo. La *mirada atenta* de los participantes, ávidos de proyecto, orienta las posturas teóricas hacia un sentido común. En este camino, la *pregunta*, cualquiera que sea su origen, interrumpe con la potencia y la violencia simbólica, para abrir fisuras en los contenidos y sentidos ya articulados sógnicamente. El signo conceptualizado de los contenidos de las asignaturas se reescribe, simbólicamente, para abrazar cada vivencia individual en la experiencia educativa del aula. El sentido común no se presupone; recrea y ordena activamente los elementos que integran y estructuran las vivencias de participación en el aula, como un *topos* en la construcción conjunta de sentidos que convergen.

Explicitar el horizonte de sentido que viene con la palabra, evocando la comprensión viva desde el contexto, permite visualizar cómo la ciencia moderna ha reducido a un significado único, la riqueza equívoca y plurívoca del lenguaje; en custodia de la claridad y distinción de la idea. Ahora es momento de rescatar un componente esencial para el aula: la palabra que acoja lo distinto en lo familiar y posibilite develar lo propio de cada uno. Para despojarnos y desprendernos de la univocidad de conceptos familiares, desgastados por la tradición a tal punto que se vacían de sentido, hay que cuestionarlos. La pregunta inyecta silencio, abre brechas, deja espacio a lo poroso y permeable para permitir que la vivencia se filtre en lo educativo. Palabras que invoquen y susciten interrogantes sobre el mundo y nuestra relación con él, con ocasión de la materia de estudio. Rodeo, mito, aforismo, parábola, metáfora, recursos de la tradición filosófica, que pensadores como Platón y Nietzsche han utilizado para nombrar y dar a pensar un presente que desafía las categorías de la tradición.

La palabra que capta el aliento, quiere suscitar un cambio en la orientación de la mirada, siempre ocupada en la hiperestimulación de la sociedad de la información, que mira a muchos lados y no se detiene en ninguno. Los estímulos informativos saturan de tal

manera las psiques de nuestros jóvenes, que hoy padecen esquizofrenia, en el esfuerzo de mantener la coexistencia de las identidades múltiples, que exigen los focos que demandan atención. Es esencial el ejercicio sostenido y disciplinado de atención, donde los recursos pedagógicos, técnicos y tecnológicos, devienen útiles en tiempos de distracción, para escuchar al mundo y volver la mirada sobre sí. He traído un relato de un estudiante que, en los diarios de clase, reivindica el valor de la palabra en el aula:

Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar Palacios Ponte y Blanco (Caracas, 24 de julio de 1783, Santa Marta, 17 de diciembre de 1830), más conocido como el libertador, fue un militar y político venezolano; lideró las campañas que dieron la independencia a varias naciones americanas; así recitaba el maestro la lección, cuando en medio de la cacofonía monótona del relato histórico del libertador, que nos arrullaba, el profe súbita y rápidamente, en un movimiento casi imperceptible, giró la silla y levantó la pierna simultáneamente, asumiendo el rol del jinete y grito: «¡Libertad!». Así viajamos en el tiempo a través de sus palabras, las de Bolívar, narrando las batallas de independencia en la voz del profe, con una pasión en la que se le iba la vida. Finalmente, regresó todo a su lugar y cerró la clase y preguntó: «¿Somos libres? Tenemos que seguir luchando, esto no termina». Esa frase me acompañó toda esa semana con una fuerza poética y aún hoy me acompañan en momentos en que no veo salida (Diarios de clase, 2016).

Esta actitud desató la conversación de un aula fiel a su talante ético, como ejercicio crítico del pensamiento sobre la libertad, de ir más allá del juicio propio, y considerar comprensiva y respetuosamente al otro.

En el aula se crea comunidad –*oikos*– donde se cultiva la configuración de un espacio colectivo, un sentido común tejido con palabras, que ayudan entender el mundo. Entender el aula desde el eco de la palabra griega, que designa un ambiente familiar de convivencia, solidaridad y confianza. Este espacio de manifestación e interpelación creativa se despliega con ocasión del diálogo atento, como acto existencial que se da en el encuentro, y propicia, desde la configuración, un sentido común, una oferta ética de mundo.

Es la mirada fenomenológica-hermenéutica que nos ofrece la reflexión filosófica para abordar la experiencia educativa en el aula de clase universitaria. Este ejercicio de indagación teórico-práctica identifica los elementos esenciales –que se han ido develando a partir de vivencias singulares de los participantes en formación– y los agrupa en una estructura ritual, para caracterizar la experiencia educativa del aula universitaria.

Atender, palabrear, disponer, preguntar y compañerear, todos verbos en infinitivo, para invocar acciones humanas rituales de un aula como instancia de libertad cuya intencionalidad es ofrecer posibilidades de mundo. El aula universitaria es el lugar más honesto y privilegiado para in-formar –recuperando elementos rituales– la vivencia formativa de los jóvenes, con ofertas de sentido o modos de existir que desafíen la inercia de unas relaciones de poder, que solo hacen visible una oferta totalitaria de sentido que se nos impone a todos. ■

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación* (Jacobo Muñoz). Madrid, España: Morata
- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión*. Barcelona, España: Península.

- Bárcena, F., Larrosa J., y Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), pp. 233-259.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Evaluation, Assessment and Accountability*, 21(1), pp. 33-46.
- Boadu, G. (2021) Giving voice to teachers through interpretative phenomenological research: a methodological consideration. *Qualitative Research Journal*, 21(4), pp. 408-423.
- Byung-Chul, H. (2019). *La desaparición de los rituales*. Barcelona, España: Herder.
- Canguilhem, G. (1976). *El conocimiento de la vida*. Madrid, España: Anagrama
- Clandinin, J. (2008). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experienced. In *Research Studies in Music Education*, 27, pp. 44-54.
- Delory-Momberger (2009). *Biografía y educación*. México: CLACSO
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Freire, P. (1995). *La Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Fullat i Genis, O. (1992). La educación y sus saberes. *Revista de Educación*, 1(2), pp. 146-166.
- Gadamer, G. (2001). *Verdad y método. I y II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo* (Jorge Eduardo Rivera). Madrid, España, Trotta.
- Husserl, E. (2011). *La idea de fenomenología*. Barcelona, España: Herder.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Barcelona, España: Herder. Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires. Argentina: GodoT.
- Emilio Lledó (1970). *Filosofía y Lenguaje*. Barcelona, España: Ariel.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño & Dávila.
- Nietzsche, F. (2001). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona, España: Tusquets.
- Sellar, S. Lingard, B. (2013). The OECD and Global Governance in Education. *Journal of Education Policy*, 28(5), pp. 710-725.
- Suarez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Revista Belo Horizonte*, 27(1), pp. 387-416.
- Vallone, M. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: OEA.
- Van Manem, M. (2003). *Investigar la experiencia vivida*. Barcelona, España: Paidós.
- Vesga, J. (2013). Cultura organizacional y sistemas de gestión de la calidad: una relación clave en la gestión de las instituciones de educación superior. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), pp. 89-100.



ÉTICA DEL CUIDADO Y EDUCACIÓN DEL CARÁCTER: UNA MIRADA DESDE LA MUJER

CARE ETHICS AND CHARACTER EDUCATION: A WOMAN'S PERSPECTIVE

<https://10.21555/rpp.v35i35.2666>

Carlos Beltramo

Instituto Cultura y Sociedad (ICS),
Universidad de Navarra, España.

cbeltramo@unav.es

<https://orcid.org/0000-0001-8382-8134>

Recibido: octubre 21, 2022 – Aceptado: noviembre 4, 2022

Resumen

La ética del cuidado es la propuesta de Carol Gilligan, tras notar el sesgo de género que contenía la tabla del desarrollo moral, propuesta por Lawrence Kohlberg. Gilligan plantea que, mientras el varón tiende a resolver los dilemas morales de manera racionalista, apelando a la idea de justicia, la mujer utiliza también el apego y la empatía. Entonces, propone agregar, en el juicio moral, todo aquello que la mujer capta mejor para corregir el sesgo del sistema de Kohlberg. Por su parte, Nel Noddings convierte la ética del cuidado en una propuesta pedagógica, en diálogo con el movimiento de la educación del carácter. Su modelo contempla cuatro componentes básicos: modelamiento, diálogo, práctica y confirmación. Noddings indica que superar el sesgo de género implica que el juicio moral no se reduzca a la racionalidad instrumental, pero propone evitar caer en el emotivismo. De allí que su propuesta apele a una correcta educación del corazón, buscando un equilibrio entre corazón y cabeza. En este sentido, ambas pensadoras lanzan un desafío positivo a las corrientes actuales de la educación del carácter, justo en un momento en que este campo educativo está expandiendo sus reflexiones fundamentales, mientras busca reflejar todos los aspectos de la persona humana.

Palabras clave: carácter, ética, desarrollo moral, educación moral, empatía.

Abstract

The ethics of care is Carol Gilligan proposal after noticing the gender bias contained in the table of moral development proposed by Lawrence Kohlberg. Gilligan states that, while men tend to solve moral dilemmas in a rationalistic way, appealing to the idea of justice, women also use attachment and empathy. For this reason, she proposes to add in the moral judgment everything that women grasp better to correct Kohlberg's system's bias. Nel Noddings, from another approach, turns the ethics of care into a pedagogical proposal in dialogue with the character education movement. Her model contemplates four essential components: modeling, dialogue, practice, and confirmation. Noddings sees that, overcoming gender bias implies that moral judgment should not be reduced to instrumental rationality but proposes to avoid falling into emotivism. Hence, her proposal appeals to a proper education of the heart, seeking a balance between heart and head. In this sense, both thinkers launch a positive challenge to the actual currents of character education, just at a time when this educational field is expanding its fundamental reflections, while seeking to reflect all aspects of the human person.

Keywords: Character, Ethics, Moral Development, Moral Education, Empathy.

INTRODUCCIÓN

Es indudable que el aporte de Lawrence Kohlberg (1927-1987) a la psicología y la educación moral, ha sido fundamental en la segunda mitad del siglo XX (Caro Samada et al., 2018; Dabdoub, 2020; Lapsley y Narvaez, 2005; Linde Navas, 2009; Rubio, 2012; Smagorinsky y Taxel, 2005; Snarey y Samuelson, 2014). Entre sus aportaciones, dos han tenido una notable difusión: el situar al juicio moral autónomo en el centro del actuar humano –bajo la influencia de Kant– y la creación de una escala, con etapas o estadios progresivos, que refleja de qué manera los sujetos van perfeccionando su capacidad de elaborar dichos juicios morales, siguiendo a Piaget.

En ambos casos, Kohlberg aplicó la metodología de los dilemas morales a situaciones ficticias que implican desequilibrios cognitivos: según el grado de refinamiento en la resolución de los dilemas, un especialista puede ubicar a una o varias personas en la tabla (Kohlberg, 2008). Enfrentarse a dilemas también permitiría a un individuo romper los límites de su estadio de juicio moral presente y pasar a uno superior (Blatt y Kohlberg, 1975). Entre estos dilemas, destaca el de un tal Heinz que necesita medicinas para su mujer enferma, no tiene dinero para comprarlas y el farmacéutico se las niega.

Kohlberg (1971, 1973; 1997) estableció tres niveles en su tabla de desarrollo moral, con dos estadios cada uno, resultando un total de seis estadios:

Nivel I. Preconvencional. Estadio 1: moral heterónoma; estadio 2: individualismo, propósito instrumental e intercambio.

Nivel II. Convencional. Estadio 3: expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonal; estadio 4: sistema social y conciencia.

Nivel III. Posconvencional o de Principios. Estadio 5: contrato o utilidad social, y derechos individuales; estadio 6: principios éticos universales.

Este sistema colocó, en el centro del actuar moral, los componentes racional y cognitivo. Algunos de los discípulos de Kohlberg, con el tiempo, criticaron la propuesta mostrando que, una excesiva racionalización del proceso, podría implicar una distancia insalvable entre el pensar y el actuar (Rest et al., 1999, 2000). Entre estos críticos, con una mirada particular, encontramos a Carol Gilligan (n. 1936) y a Nel Noddings (n. 1929), dos pensadoras que, desde el feminismo, ampliaron el alcance de esta escuela de psicología y pedagogía moral, superando los sesgos de género.

El objetivo de este estudio es señalar de qué manera, las críticas de Gilligan y Noddings al trabajo de Kohlberg, han dado lugar a propuestas educativas originales que pueden contabilizarse, hoy en día, entre las que se conocen como de «educación del carácter» en sentido amplio (Bernal et al., 2015). Para ello se han revisado fuentes primarias de ambas autoras, así como comentadores de sus textos y algunas de sus fuentes de referencia inmediata. Se han realizado búsquedas bibliográficas en Web of Knowledge, ERIC, DIALNET y SCOPUS.

CAROL GILLIGAN Y EL MODELO DE LA ÉTICA DEL CUIDADO (CARE)

Al inicio de su carrera, Gilligan formó parte del equipo de Kohlberg. Con el tiempo, su investigación la llevó a descubrir ciertas diferencias entre las respuestas que varones y mujeres otorgaban a los dilemas, lo que le hizo pensar en que allí podría haber un sesgo de género (Çam et al., 2012). Según Slote (2013), posteriormente Gilligan «perdió confianza en esa correlación» con el género (p. 19), aunque mantuvo sus críticas a la teoría de Kohlberg, tal como este la había planteado.

Según los resultados obtenidos hasta ese momento, en la tabla de Kohlberg, las mujeres, en promedio, se quedaban en el estadio 3, mientras los varones lograban ascender, también en promedio, hasta la etapa 4 (Noddings y Brooks, 2017). Este resultado daba a entender, según el autor, que las mujeres estaban menos capacitadas para el desarrollo moral que los varones.

Después de estudiar las respuestas de las mujeres, Gilligan llegó a la conclusión de que el problema no era que ellas tuvieran un impedimento, sino que el sistema ideado por Kohlberg estaba sesgado (Gilligan y Attanucci, 1988). Gilligan observó que la tabla privilegiaba criterios por lo general atribuidos a varones, probablemente por haber sido diseñada sobre una muestra exclusivamente masculina (Gilligan, 1977).

El sistema kohlberiano transmitía la idea de que la mejor forma de elaborar un juicio moral, consistía en separar los aspectos lógicos/racionales de los vitales/concretos y colocarse en una perspectiva de derechos y justicia lo que excluía, de facto, todo lo relativo a las relaciones personales (Medina-Vicent, 2016).

De ahí que la tabla de Kohlberg no pudiera encuadrar, adecuadamente, las respuestas relacionadas con el apego y la empatía –es decir, la preocupación por las redes de relaciones interpersonales– y, por tanto, algunos sujetos obtuvieran tan bajos resultados, especialmente las mujeres.

Para explicar su visión sobre el origen de este sesgo, Gilligan (1982) analizó las características del desarrollo de la mujer y sus diferencias con las del varón. Siguiendo una línea psicoanalítica, planteó que mientras el varón construye su identidad por oposición al objeto

materno, la mujer lo hace mediante el apego, un factor que termina siendo decisivo en todos los aspectos de su vida, incluyendo la forma en que juzga los problemas morales. La identidad, por oposición, permite separar por un lado el razonamiento y, por otro, las vivencias concretas, mientras que el apego hace que el sistema de vivencias personales tenga un peso muy grande en el juicio moral (Gilligan, 1995). Esta diferencia evolutiva de varones y mujeres constituye un problema cuando el razonamiento abstracto y lógico es considerado el único eje relevante para comprender el grado de desarrollo moral de una persona. La aplicación de tal criterio, indistintamente a varones y mujeres, es el que ha conducido a la falsa conclusión de que la mujer no es capaz de realizar juicios morales de niveles superiores. Observaciones como las de Piaget (1932), de que las niñas no son capaces de seguir las reglas de juego con la misma constancia que los varones, parecían confirmar esta diferencia.

Con el tiempo, muchas investigaciones encuentran el mismo sesgo de género que señaló Gilligan (Cordellieri et al., 2020; Fumagalli et al., 2010; Harenski et al., 2008), mientras que otras no (Brabeck y Shore, 2003; Jaffee y Hyde, 2000), aunque no exactamente por la vía teórica de Kohlberg, sino más bien recorriendo un camino de comprobación empírica y revisión de diferentes investigaciones. En cualquier caso, Gilligan concluyó que en el trabajo de Kohlberg se hacía necesario incluir variables relacionadas con la interacción personal, junto con las que surgían del enfoque racionalista hacia la justicia y los principios teóricos. Si la definición de madurez solo se centra en el proceso de individuación por oposición y no incluye la capacidad de cuidar a los demás, entonces la teoría del desarrollo moral de Kohlberg siempre resultará incompleta. Más de la mitad de la población mundial estaría excluida del modelo.

Según Gilligan, para las mujeres «el problema moral surge de responsabilidades en conflicto y no de derechos competitivos, y para su resolución requiere un modo de pensar que sea contextual y narrativo en lugar de formal y abstracto» (Gilligan, 1982, p. 19). La moralidad «de los derechos» implica ignorar las consecuencias de las decisiones morales en personas concretas, lo que muchas veces resulta chocante para las mujeres. Por otro lado, a muchas personas, la moral «del individuo concreto y sus circunstancias, especialmente el componente afectivo» corre el riesgo de no ser objetiva, de ahí que no la tomen en cuenta académicamente.

Para evidenciar esta antinomia, Gilligan tomó como punto de partida un par de respuestas inteligentes de un niño y una niña de once años frente al dilema de Heinz. La investigadora mostró que, mientras el varón respondía apelando a la lógica –coincidiendo con las etapas del desarrollo moral kohlberiano–, la niña lo hacía de manera aparentemente más evasiva y desenfocada, preocupada por la red de relaciones humanas involucradas en la situación concreta. Ella no podía aceptar fácilmente que una persona se viera afectada por soluciones simples y en teoría «muy lógicas». Con resultados de este tipo, Gilligan propuso que:

Añadir una nueva línea de interpretación, basada en las imágenes del pensamiento de la niña, hace posible no solo ver el desarrollo donde antes no se discernía un desarrollo, sino también considerar las diferencias en la interpretación de relaciones, sin hacer una escala de estas diferencias, de mejor a peor (1982, p. 25).

Gilligan explica que, frente a la «ética de la justicia», centrada en la lógica y con un enfoque más bien jurídico, las mujeres se guían más por una «ética del cuidado (*care*) mutuo». En ella, la solución a los problemas no pasa por una fría secuencia lógica, sino por la activación de las redes de relaciones, lo que desconfigura el universo creado por los dilemas kohlberianos (Faerman, 2015).

La ética del cuidado, parte del principio de «no hacer daño», pero es mucho más que eso. Por ejemplo, Gilligan plantea que la falta de cuidado se da incluso en la omisión, en el no hacer lo que otros esperan que uno haga. No es tanto una balanza entre «derechos atendidos» y «deberes a respetar» sino el compromiso en primera persona con quien está en necesidad.

Así pues, frente a una ética de la justicia de carácter normativo centrada en los derechos, la igualdad y basada en el acuerdo o contrato social; la ética del cuidado, referida a las conexiones entre las personas y las responsabilidades que subyacen a sus relaciones, permite vislumbrar las carencias de un universalismo que borra de la ecuación cuestiones tan importantes como el cuidado (Medina-Vicent, 2016, p. 93).

Para Gilligan, uno de los problemas de absolutizar los parámetros masculinos es que las mujeres pueden dudar de la validez de su propia experiencia. Pero, además, se estaría perdiendo la oportunidad de incorporar el cuidado (*care*), como variable éticamente pertinente y educativamente válida, para la formación moral, tanto de varones y mujeres.

En el texto de *In a different voice* (1982), la ética del cuidado representa la necesidad de examinar las relaciones entre personas como un eje inseparable del análisis moral, incluyendo «en un lugar destacado, la compasión, la empatía, el don y el interés en conseguir el bienestar del otro» (Ibáñez-Martín, 2013, p. 12). Claire, una estudiante universitaria, varias veces entrevistada por Gilligan, lo expresó de una manera coloquial al tratar de justificar su solución al dilema de Heinz:

Aunque una persona pueda no simpatizarle otra, «tenemos que amar a alguien más, porque somos inseparables de ellos. En cierto modo, es como querer a nuestra mano derecha; es parte de nosotros. Esa otra persona es parte de la colección gigantesca de todos. [...] El desconocido es otra persona que pertenece a tal grupo, personas con quienes estamos conectados por virtud de ser otra persona» (Gilligan, 1982, p. 57).

Gilligan declara explícitamente que no pretende invalidar el trabajo de Kohlberg, sino ampliar el rango de análisis. La incorporación de la figura de los otros, como personas concretas, permite ver de qué manera Gilligan propone incorporar una mirada diferente a la propuesta por su maestro. Pero hay que tener cuidado de llevar esta diferencia de puntos de vista, más allá de lo que los propios autores quisieron plantear.

El debate entre Kohlberg y Gilligan no supone la existencia de una ética femenina, específica, diferente a la ética masculina. No se trata de plantear un enfrentamiento entre la ética y la vida buena, entre lo público y lo privado, lo imperativo y lo voluntario. Se trata de enfatizar la importancia imperativa del vínculo afectivo, de comprender que las relaciones humanas son todas relaciones de dependencia, siempre frágiles y discontinuas (Alonso Alonso y Fombuena Valero, 2006, p. 105).

La mencionada Claire confesó que pensaba que, lejos de progresar, había descendido de estadio, ya que se encontraba confusa sobre las razones para resolver el dilema de Heinz y las medicinas. Gilligan le mostró, en contexto, que su vida estaba bastante asentada y madura y que, por tanto, no había retrocedido, simplemente expresaba elementos de la ética del cuidado.

APORTES Y LÍMITES DE LA IDEA DE GILLIGAN

La incorporación del enfoque del cuidado y el de las redes de relación humana interpersonal, supuso que el modelo de Gilligan se convirtiera en un enfoque, una calidad de análisis de las situaciones concretas del que carece el abordaje racionalista de Kohlberg, más centrado en la justicia y la autonomía (Slote, 2013). «Tras las críticas de Gilligan, Kohlberg aceptó la dimensión del cuidado (*care*) en la reformulación de su teoría» (Gozálvez y Jover, 2016, p. 317). En los últimos años de su carrera, el psicólogo neoyorquino incorporó «un nuevo principio moral denominado de múltiples formas: amor responsable, atención benevolente, cuidado, afecto amistoso, altruismo, etc.» (Gozálvez y Jover, 2016, p. 318) e, incluso, simplemente cuidado, tal como sugería Gilligan (Kohlberg, L., Levine, Ch., y Hewer, A., 1984).

Como señala Medina-Vicent, es necesario el encuentro entre la ética de la justicia y la del cuidado. De alguna manera, Gilligan propone el paso de un «formalismo postconvencional», que es el más alto grado de desarrollo del juicio moral en la teoría de Kohlberg, a un «contextualismo postconvencional», donde no se busque tanto definir estructuras universales sino explicar el desarrollo, incluyendo relaciones de cuidado entre personas. Es una distinción que permite a la autora feminista «defender una ética del cuidado postconvencional» (Medina-Vicent, 2016, p. 91).

Tal vez un problema en la metodología de Gilligan fue absolutizar la posición basada en el contexto y las relaciones personales, a pesar de que ella manifestó que no buscaba hacerlo. Como señala Cho (1986), si bien Gilligan proponía un desarrollo dialéctico entre la ética de la justicia y la del cuidado en las personas concretas, «su alternativa a la teoría de Kohlberg mantiene un paralelismo con ella» (p. 108), se puede ver en el análisis que la filósofa feminista hace sobre el problema del aborto.

Hay que señalar que algunos de los criterios que Gilligan esbozó, en la primera mitad del libro *In a different voice*, los modificó en la segunda parte. En ella, la autora se centró en aspectos prácticos de su propuesta, enfocándose en justificar las decisiones de algunas mujeres a favor de abortar.

De alguna manera, este cambio de orientación traspasó un límite auto impuesto acerca del alcance del concepto de cuidado como sinónimo de «no hacer daño». En esto influye su posición personal a favor del aborto, que reivindica en varios de sus escritos con total transparencia (Gilligan, 1995). Así, frente a un embarazo problemático, descarta la relación de cuidado de la madre respecto de su hijo en gestación y se centra en analizar una hipotética calidad de vida de ese niño –en caso de nacer– y de su madre. Así, termina utilizando una jerarquización más acorde al pensamiento masculino de prioridades en abstracto que al femenino del cuidado de las personas concretas, ya que mientras el niño en gestación es concreto, el futuro negativo para ambos es una hipótesis teórica.

Aparece una especie de aporía entre sostener que el cuidado es parte del modo de ser femenino y privilegiar la realización de la mujer a costa de no aplicar ese cuidado a un sujeto con quien está enlazada: el niño que está en su seno. El texto omite totalmente el término maternidad, siendo que embarazo y maternidad están íntimamente relacionados y constituyen uno de los lazos más potentes y básicos de la humanidad, en el cual la necesidad de «cuidado» puede apreciarse de manera más pura y radical. Es tal vez por esto, que Gilligan va cambiando su concepto de cuidado, que en la primera parte de su libro está asociado con la «responsabilidad», pero en la segunda se asocia

con una capacidad absoluta de elección de la mujer, frente a la vida de su hijo en gestación (Gilligan y Richards, 2009). Es evidente que las situaciones planteadas por Gilligan son de un gran dramatismo y ninguna solución está exenta de polémica. En el presente estudio, solo consignamos lo que parece ser un cambio de criterio frente a un cierto tipo de dilema concreto. Mientras la ética del cuidado de la primera parte, abre la puerta al altruismo y a la impregnación del aporte del genio femenino a la comprensión universal del hecho moral que Kohlberg había omitido, en la segunda parece que Gilligan transforma este proceso para justificar lo que, a su juicio, constituye algo bueno en el aborto.

De este modo, Gilligan lleva la moral de situación a un nuevo nivel de expresión y debilita, de alguna forma, la fuerza analítica de su propuesta. El efecto paradójico fue que, al final, sostuvo una moral jerarquizada, de alguna manera similar a la de Kohlberg.

Coincidimos con el análisis de Gordillo (1992), quien sostiene que las diferencias existentes entre varones y mujeres no afectan el desarrollo moral en sí mismo, sino a la captación de aspectos que son más prioritarios para unos o para otras, a la hora de afrontar los problemas morales.

Aunque la atención que se presta a estas diferencias haya surgido de la investigación sobre el pensamiento moral de las mujeres, sería una simplificación excesiva decir que los hombres piensan en términos de la orientación hacia los derechos o la justicia, y las mujeres, en términos de la orientación hacia la atención. Parece, más bien, que el pensamiento de cada individuo muestra un enfoque predominante, que puede ser el de la justicia o el de la atención (Haydon, 2003, p. 101).

Por tanto, el cuidado –o «atención», como es traducida la palabra *care* en el texto precedente–, no es una cualidad exclusivamente femenina, sino de todo el género humano. Lo importante es que la discusión que plantea Gilligan ha servido para romper el rígido paradigma piagetiano-kohlberiano de un desarrollo moral racionalista y ha abierto la puerta para comprender que, a la madurez moral, puede llegarse por más de un camino.

NEL NODDINGS: LA PEDAGOGÍA DE LA ÉTICA DEL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

Nel Noddings, psicóloga y pedagoga es, tal vez, la investigadora que más aportaciones ha realizado para llevar la ética del cuidado al campo de la educación moral. En muchos sentidos, ella comparte el análisis de Gilligan.

Una ética construida sobre el cuidado es, pienso, característica y esencialmente femenina, lo que no significa, por supuesto, que no pueda ser compartida por los hombres, de la misma manera que podríamos decir que los sistemas morales tradicionales pueden ser asumidos por las mujeres. Pero una ética del cuidado se genera, creo, a partir de nuestra experiencia como mujeres, tanto como el enfoque lógico tradicional a los problemas éticos se desarrolla más obviamente a partir de la experiencia masculina (Noddings, 2008, p. 8).

En la práctica, la propuesta pedagógica de Noddings es más pragmática que la de Gilligan, y establece paralelismos y relaciones con la educación del carácter.

La educación del carácter se ha convertido en las últimas décadas en un término «paraguas». ya que, bajo esa rúbrica, se recogen iniciativas diversas vinculadas con la educación de las virtudes, la educación en valores, la educación para la ciudadanía y la educación para la construcción personal, entre otras (Bernal et al., 2015, p. 35).

Los promotores de la educación del carácter suelen citar, como sus referencias más remotas, la influencia de Aristóteles y, en general, del mundo griego (Lapsley y Narvaez, 2006), pero que ha tenido dos etapas bien marcadas en los últimos doscientos años. La primera, a inicios del siglo XX, se centró en desarrollar casi exclusivamente virtudes sociales y morales (Hernández-Sampelayo Matos, 2007). La segunda, considerada un resurgimiento y renovación de esta corriente, se ubica a finales del siglo XX, e incorpora muchos elementos de la psicología y de la vida emocional (Vargas y González-Torres, 2009). Es con esta moderna corriente de la educación del carácter con la que interactúa Noddings.

Al igual que para Gilligan, para Noddings «las necesidades de otras personas se convierten en apelaciones éticas» (Vázquez-Verdera, 2009, p. 47) sobre la que se puede construir un sistema moral. «El cuidado, tal como lo define la ética del cuidado, no es un simple problema de experimentar o expresar preocupación. Es mejor describirlo como una relación» (Noddings, 2015, p. 120).

En su libro *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter* (2009, 2002), Noddings realiza tres ejercicios: primero, muestra los puntos en que la ética del cuidado y la educación del carácter corren por carriles paralelos, pero relacionados; segundo, sugiere algunas mejoras a las propuestas de la educación del carácter (desde el punto de vista del cuidado), y, tercero, propone una estructuración curricular con sus propias ideas. Su propuesta conjuga aspectos de la educación de las virtudes y un formato de trabajo que recuerda mucho al currículum integrado, propuesto por James Beane (2005) y los educadores progresistas.

Noddings (1992) plantea que todo el currículum gire alrededor del análisis del cuidado, desde diferentes puntos de vista: aprender a cuidar y ser cuidado; el cuidado y el pensamiento crítico; la tradición del cuidado en el pasado, el presente y el futuro. En este último apartado propone revisar hasta qué punto, el protagonismo femenino ha sido dejado de lado en la historiografía tradicional y cómo la subsanación de dicha omisión puede ofrecer interesantes lecciones (Noddings, N., 1988).

La educación moral con la perspectiva de la ética del cuidado de Noddings posee cuatro componentes básicos: modelamiento, diálogo, práctica y confirmación.

En lo que respecta al *modelamiento*, la posición de Noddings es compleja desde el punto de vista ético. Moviéndose fuera de la tónica Kohlbergiana y de la ambigüedad de Gilligan, Noddings reconoce explícitamente la existencia del mal, tanto fuera como dentro de las personas. Con esto en mente, Noddings confronta a la educación del carácter tradicional, preguntándose hasta qué punto insistir en un «bien», previamente parametrado y excesivamente idealizado, podría ser una fuente de amargura presente y futura para el alumno. A fin de evitar esta frustración, Noddings sostiene que el docente, antes de nada, debe establecer sólidas relaciones de cuidado para crear un ambiente propicio sobre el cual construir un liderazgo orientado al bien. «Crear las condiciones que pueden favorecer la vida moral. Queremos que las escuelas sean lugares en los que ser bueno sea posible y atractivo» (Noddings, 2009, p. 32).

Reconocer que el mal es parte de la vida, permite un realismo que supera la ingenuidad de la primera versión de la ética del cuidado. Noddings reconoce que la educación del carácter hace, en este sentido, un aporte en lo concerniente a la libertad moral, que se manifiesta tanto en el heroísmo como en la infamia. Propone un equilibrio que nace de la interacción ética de unas personas con otras (García y Jover, 2019). Esta interrelación exige, de cada uno, acciones morales que beneficien a los demás, incluso las más difíciles de cumplir. Pero esa relación no siempre facilita la realización de acciones buenas. A veces la complica.

Esperamos que los niños superen las tentaciones ordinarias, y de vez en cuando las extraordinarias, pero aceptamos los límites del heroísmo ético. Por lo tanto, desarrollar y mantener un ambiente en el que la vida moral pueda florecer se vuelve parte de nuestra obligación moral cotidiana (Noddings, 2009, p. 33).

El modelado es una fuente de información que se pondrá a prueba en la siguiente etapa: el diálogo. Mediante él, podrá categorizarse mejor todo lo aprendido en el modelado.

Para definir la segunda etapa, Noddings utiliza el concepto de *diálogo*, de Paulo Freire (1921-1997): una práctica abierta que descarta cualquier imposición de la idea preconcebida del adulto. Pero ella insiste en que, además, ese diálogo debe orientarse hacia el porqué de las cosas, para que el alumno llegue a una decisión bien informada (Noddings y Brooks, 2017).

Este tipo de diálogo sirve no solo para conseguir información sobre una decisión a tomar, contribuye también a tener un hábito de la mente, que es el de buscar información adecuada con la cual tomar una decisión (Noddings, 1992, p. 23).

Noddings no se desprende del todo del contexto relativista de Gilligan, pero establece pautas que definen el proceso relacionado con el conocimiento intelectual. Parte de una postura por la cual el adulto no debe adoctrinar, pero advierte que no toda información da igual, habrá alguna que será más acertada, y hacia ella hay que conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la relación dialogal (García y Jover, 2019).

Es una forma de contemplar el diálogo, que permite a los educandos conectar con las personas. Persky (2021), por ejemplo, utilizó este marco para encontrar la mejor orientación a las clases durante el confinamiento producto de la pandemia COVID-19. Utilizando la vía de la poesía y siguiendo los principios de Noddings, esta profesora estableció, con otros profesores y con los alumnos, carriles para proporcionar sentido a la experiencia que estaban viviendo, de manera excepcional.

Conocer a los demás es una forma de llegar a una adecuada respuesta moral, a partir del cuidado: «Respondemos con más eficacia en cuanto cuidadores, cuando entendemos qué es lo que el otro necesita y la historia de esa necesidad» (Noddings, 1992, p. 23). Si el sujeto –o sea, la otra persona–, se toma en sentido de objeto de preocupaciones interpersonales, entonces sus necesidades convierten nuestros juicios subjetivos en objetivos, aun cuando estemos tratando de comprender fenómenos de la subjetividad de esa otra persona. En otras palabras, la exigencia de cuidar del otro permite convertir los juicios propios, de subjetivos a objetivos.

De este modo, Noddings incorpora la variable personal concreta al esquema de enseñanza-aprendizaje planteado por Kohlberg, y, al mismo tiempo, acerca el subjetivismo de Gilligan a una cierta objetividad. Porque la subjetividad humana y sus necesidades –algunas percibidas y otras reales– no pueden tomarse de manera relativa. «El diálogo continuo construye un conocimiento sustancial del otro que sirve de guía para nuestras respuestas» (Noddings, 1992, p. 23). En cualquier caso, la introducción del «otro» como fuente de conocimiento (*knowledge*), es fundamental para cualquier esquema de educación moral o del carácter.

La gran preocupación de Noddings es que los alumnos, centrados en las herramientas «cognitivist», solo sepan justificarse y que terminen justificando todo. Para evitarlo, propone una suerte de consecuencialismo (Caine et al., 2020) por el cual «lo bueno» está en relación con «lo que sea bueno para las personas involucradas». Así, para ser válida, una opción debe responder a tres cuestiones: que sea buena para una o varias de las personas; que lo sea en un momento concreto en particular; y que tome en cuenta de qué forma afectará esa opción a todos los que forman el «sistema de cuidado» (Krek y Zabel, 2017).

Noddings se muestra constantemente interesada en complementar el pensamiento crítico con una actitud ética. «Repetimos, el pensamiento crítico no es en sí mismo un bien moral. Después de todo, hay malas personas bastante hábiles en su pensar crítico, y hay malos propósitos a los que se puede aplicar el pensamiento crítico» (Noddings y Brooks, 2017, p. 32).

Para evitar este riesgo cognitivista y relativista, Noddings propone conformar una actitud ética que se forme apelando a los sentimientos morales, pero evitando el emotivismo. En este punto, se deja orientar por C.S. Lewis (1898-1963), citando *La abolición del hombre*: «Desde su perspectiva [de Lewis] la emoción es central en la vida moral, pero la vida moral no puede ser reducida a la emoción, ni tampoco puede ser reducida al pensamiento racional» (Noddings, 2002, p. 42). De ahí que Noddings plantee que un educador del carácter debe centrarse en la educación del corazón de sus alumnos, pero buscando «equilibrar las cuentas» (Noddings, 2002, p. 43) entre corazón y cabeza.

La tercera etapa es la *práctica*, que Noddings entiende como ejercer el cuidado en concreto para que los alumnos adquieran experiencia, así como la alcanzan en ciencias o en letras. Sostiene, por ejemplo, que los niños, al igual que las niñas, deben aprender a atender invitados, cuidar a los más pequeños, realizar tareas domésticas y actividades similares. «Cuanto más cerca estemos de las necesidades físicas íntimas de la vida, mayores serán nuestras posibilidades de entender su fragilidad y de percibir el llamado del “deber” interior, esa punzada que nos obliga a responder al otro» (Noddings, 2009, p. 51).

Se trata de llevar la responsabilidad por el prójimo del plano teórico a la práctica, con dos objetivos: por un lado, atajar la tentación del enfoque racionalista, que puede llegar a ser apasionado con lo abstracto, pero nada involucrado con las personas concretas; por otro, advertir que el trabajo en la escuela debe ser más cooperativo que competitivo. Noddings no se muestra opuesta a la competencia entre alumnos, pero destaca que la competición debe ser divertida y no opacar el valor moral de la cooperación.

Para que el trabajo en grupo sea efectivo, los profesores deben recordar continuamente que los alumnos están involucrados en ese trabajo para ayudarse mutuamente y no simplemente para producir un mejor trabajo o para superar a otro grupo (Noddings, 2008, p. 171).

La práctica docente debe privilegiar el «cuidado» al «concepto», sin renunciar del todo a este último. Según Noddings (2015), cuidar es una punzada que nos obliga a responder por el otro y que puede conducir a los alumnos hacia las virtudes.

Por último, su esquema contempla una cuarta etapa, la de la *confirmación*. Es un momento dependiente de la práctica y relacionado con la interioridad de las motivaciones, y con el puente que se establece entre el dador y el receptor del cuidado. Requiere que la persona que recibe una acción rescate, en el que la realiza, la mejor intención posible, incluso si se trata de un acto desagradable u ofensivo. Desde luego, cuando el acto es positivo es más fácil ver las buenas motivaciones; el problema surge cuando el emisor es un agresor o, al menos, sus actos aparecen como contrarios al cuidado. Siguiendo a Martin Buber (1970), Noddings sostiene que, frente a estos actos poco éticos o poco compasivos, el receptor –y eventualmente cualquier observador–, debe buscar una motivación positiva que esté escondida en el acto negativo. El objetivo es no generar una condena absoluta a la persona que actúa inadecuadamente y ofrecerle siempre una salida que le permita mejorar.

La confirmación sirve para que el cuidador tenga una mejor relación con la persona hacia su cuidado. Por ella, un maestro elabora un pensamiento positivo, incluso respecto

de un alumno díscolo o indisciplinado, buscando encontrar lo rescatable que pueda estar escondido en sus conductas o actitudes negativas. La actitud de cuidado se establece no tanto hacia lo que aparece –por ejemplo, la mala conducta del alumno–, sino hacia algo que no aparece –la buena intención implícita–. No se trata de inventarse motivos que la persona no posea, sino de establecer un diálogo entre cuidador y receptor del cuidado que trate de confirmar que lo que se buscaba originalmente era algo rescatable, más allá de los malos resultados de la acción.

Es tranquilizador y maravilloso comprobar que otro ve lo mejor de nosotros, lo que a menudo pugna por ser reconocido, detrás de nuestros actos más bajos y de los aspectos más débiles de nuestro yo (Noddings, 2009, p. 53).

Debe aclararse que, en el sistema de Noddings, la confianza en el diálogo responde más a un ejercicio de voluntarismo que a uno de afirmación de la dignidad de la persona humana. Ella cree que pensar bien acerca de otra persona mantiene una puerta abierta, aunque pueda parecer una ingenuidad; pensar mal, cierra definitivamente todas las puertas. También percibe que es improbable que un niño rebelde quiera abandonar su rebeldía si no es «confirmado» por su cuidador en, al menos, alguna de las cosas que realiza (Noddings, 2009).

Finalmente aparecen tres problemas fundamentales que Noddings detecta en la educación del carácter y que ella piensa deben abordarse mejor desde la perspectiva de la ética del cuidado (Noddings, 1984). El primero es la capacidad de impacto en el educando. Para ella, en el esquema clásico, se enseña primero la virtud y, *a posteriori*, surge la relación de cuidado del mayor respecto del menor: dicha relación viene determinada por la virtud enseñada previamente. En cambio, en la ética del cuidado, lo que se plantea primero es establecer las relaciones para que luego broten, de forma espontánea o dirigida, las virtudes correspondientes.

El segundo problema es que para que el mensaje de las virtudes se concretice en los educandos, es necesario contar con una comunidad educativa sólidamente estructurada, conocida como comunidad fuerte o *strong community* (García y Jover, 2019). Un centro educativo con un ideario definido tiene más posibilidades de ser una comunidad fuerte, en cambio, uno plural lo tiene más difícil. En parte, la solución que plantea Noddings es buscar que el centro escolar, más que «fuerte» sea «bueno», y establezca relaciones de cuidado según los patrones ya mencionados.

El tercer problema es la polémica acerca de qué virtudes deben inculcarse en una comunidad. Y en este campo existen variedad de propuestas, incluso dentro de las mismas tradiciones culturales y religiosas. Noddings cree que puede establecerse un puente entre la educación del carácter y la ética del cuidado, si se utilizan planteamientos éticos de la virtud, como los utilizados por Slote (1995), quien evita centrarse en las que llama «virtudes morales» y amplía el contexto de la virtud hasta incluir aspectos fundamentales como la felicidad y la salud del agente. Noddings pretende incluir en el catálogo de virtudes, entonces, aquellas relacionadas con el intelecto y la personalidad.

En su análisis acerca de los impulsores de la educación del carácter, Noddings echa de menos alusiones al bienestar en las relaciones personales y sociales que ella propone incluir en los programas por la vía del cuidado. De alguna manera, su reflexión va en paralelo con la evolución de las miradas más innovadoras de la educación del carácter que, en estos últimos años, han tendido a la integración de cada vez más aspectos de la persona humana y su universo de relaciones (Beltramo, 2020; Berkowitz, 2021).

CONCLUSIONES

En un momento en que se vive un rescate y puesta en valor de la educación del carácter (Arthur et al., 2017; Kristjánsson, 2017; Naval et al., 2021; Pike et al., 2020; Walker et al., 2015), Gilligan y Noddings reaizan importantes señalamientos acerca de algunas actitudes que no deben perderse de vista. Más allá de la forma en que surge la corriente de la ética del cuidado, y su contraposición con los planteamientos racionalistas de Kohlberg, muchos de los aportes de estas dos autoras merecen la atención de todo aquel que quiera proponer esquemas efectivos de educación moral.

No deja de ser un dato a destacar, que dichos aportes provengan de mujeres y se centren en fortalezas que ellas mismas encuentran asociadas a la forma en que las mujeres se suelen acercar a los problemas. No es de extrañar que muchas investigadoras feministas hayan profundizado en estas ideas. Sin embargo, esta propuesta no debe entenderse como una enmienda a la totalidad respecto de la educación del carácter. Más bien debe percibirse como un aporte para lograr que esa educación sea integral, abarque la mayor cantidad posible de dimensiones de la persona y se convierta en una práctica cada vez más eficaz.

¿Qué puede aportar la filosofía feminista de las ciencias sociales a la investigación educativa? Quizá la contribución más importante sea la advertencia de no sustituir «una forma correcta» por otra. La investigación cualitativa no es más correcta que la cuantitativa; la narrativa no es más correcta que la paradigmática. Más bien, la corrección de un método de investigación debe juzgarse tanto por los propósitos de los participantes (investigadores y sujetos) como por sus efectos. En lugar de preguntar simplemente cómo se comporta un estudio con respecto a los criterios de adecuación preestablecidos, ahora nos preguntamos si los propósitos son compartidos y si los resultados son útiles y aceptables (Noddings, 1998, p. 128).

En el camino puede haber excesos de uno y otro lado. Incluso muchas veces las ideas y posiciones personales de los diferentes estudiosos pueden conducir a incomprensiones. Son, creemos, situaciones totalmente normales en la evolución del pensamiento y en la búsqueda conjunta de mejores sustentos teóricos y prácticos para la educación. Lo que no es conveniente es que las corrientes avancen ignorándose unas a otras, precisamente por esos detalles que a veces separan a los intelectuales. ■

Referencias

- Alonso Alonso, R., y Fombuena Valero, J. (2006). La ética de la justicia y la ética de los cuidados. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, ISSN 1578-0236, vol. 6, 1, 2006, pps. 95-107, 6, 95-107. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2214104&info=resumen&idioma=SPA>
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. London-New York: Routledge.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.

- Beltramo, Carlos (2020). Tres pilares de la educación del carácter hoy. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover, J. Fuentes, y A. Cárdenas (Eds.), *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación* (pp. 101-110). Dykinson.
- Berkowitz, M. W. (2021). *PRIMED for character education: six design principles for school improvement*. London: Routledge Taylor y Francis Group.
- Bernal, A., González-Torres, M. C., y Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, 4(6), pp. 35-46.
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), pp. 129-161. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1080/0305724750040207>
- Brabeck, M. M., & Shore, E. L. (2003). Gender Differences in Intellectual and Moral Development? The evidence that refutes the claim. In J. Demick & C. Andreoletti (Eds.), *Handbook of Adult Development* (pp. 351-368). Kluwer Academic/Plenum Publishers. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0617-1_18
- Buber, M. (1970). *I and Thou*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Caine, V., Chung, S., Steeves, P., & Clandinin, D. J. (2020). The necessity of a relational ethics alongside Noddings' ethics of care in narrative inquiry. *Qualitative Research*, 20(3), pp. 265-276. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1177/1468794119851336/FORMAT/EPUB>
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğullari, S., & Çok, F. (2012). Classical and Contemporary Approaches for Moral Development. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2, Suppl), pp. 1222-1225. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ987841.pdf>
- Caro Samada, C., Ahedo Ruiz, J., y Esteban Bara, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: Actualidad y prospectiva. *Revista Española de Pedagogía*, 75(269), pp. 85-100. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-04>
- Cho, K. W. (1986). *Formalism and Contextualism in Moral Education: An Analysis of two Exemplars* (Doctoral Degree Thesis) University of Illinois at Urbana-Champaign. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://www.proquest.com/docview/303487501/fulltextPDF/851F6A558FA34967PQ/1?accountid=14600>
- Cordellieri, P., Boccia, M., Piccardi, L., Kormakova, D., Stoica, L. v., Ferlazzo, F., Guariglia, C., & Giannini, A. M. (2020). Gender Differences in Solving Moral Dilemmas: Emotional Engagement, Care and Utilitarian Orientation. *Psychological Studies*, 65(4), pp. 360-369. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1007/S12646-020-00573-9>
- Dabdoub, P. (2020). El enfoque del desarrollo cognitivo de la educación moral de Kohlberg. Retos y resultados. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover, J. L. Fuentes, y A. Tudela-Cárdenas (Eds.), *Una acción educativa pensada: Reflexiones desde la filosofía de la educación*, pp. 197-205. Madrid: Dykinson.

- Faerman, R. (2015). Ética del cuidado: Una mirada diferente en el debate moral. *Revista de Teoría Del Derecho de la Universidad de Palermo*, 2(1), pp. 123-146. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de https://www.palermo.edu/derecho/pdf/teoria-del-derecho/n3/TeoriaDerecho_06.pdf
- Fumagalli, M., Ferrucci, R., Mameli, F., Marcegaglia, S., Mrakic-Sposta, S., Zago, S., Lucchiari, C., Consonni, D., Nordio, F., Pravettoni, G., Cappa, S., & Priori, A. (2010). Gender-related differences in moral judgments. *Cognitive Processing*, 11(3), pp. 219-226. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1007/S10339-009-0335-2>
- García, A., & Jover, G. (2019). Happiness, education and democracy in the thought of Nel Noddings. *Encounters in Theory and History of Education*, 20(1), pp. 24-44. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.24908/ENCOUNTERS.V20I1.12840>
- Gilligan, C. (1977). In a Different Voice: Women's Conception of the Self and of Morality. *Harvard Educational Review*, 47(4), pp. 481-517. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/https://doi.org/10.17763/haer.47.4.g6167429416hg5l0>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1995). Hearing the Difference: Theorizing Connection. *Hypatia*, 10(2), pp. 120-127. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1111/J.1527-2001.1995.TB01373.X>
- Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two Moral Orientations: Gender Differences and Similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34(3), pp. 223-237. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <http://www.jstor.org/stable/23086381>
- Gordillo Alvarez-Valdés, M. V. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: EUNSA.
- 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 XX1*, 19(1). Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.15588>
- Harenski, C. L., Antonenko, O., Shane, M. S., & Kiehl, K. A. (2008). Gender differences in neural mechanisms underlying moral sensitivity. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(4), pp. 313-321. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1093/SCAN/NSN026>
- Haydon, G. (2003). Enseñar valores: un nuevo enfoque. En *Educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hernández-Sampelayo Matos, M. (2007). *La educación del carácter*. Madrid: EIUNSA (Ediciones Internacionales Universitarias).
- Ibáñez-Martín, J. A. (2013). *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.
- Jaffee, S., & Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), pp 703-726. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.703>

- Kohlberg, L. (1971). Cognitive-developmental theory and the practice of collective moral education. En M. Wolins & M. Gottesman (Eds.), *Group Care: An Israeli Approach*. New York: Gordon and Breach.
- Kohlberg, L. (1973). The Child as a Moral Philosopher. In H. Kirschenbaum & S. B. Simon (Eds.), *Readings in value clarification* (pp. 49-61). Minneapolis: Winston Press.
- Kohlberg, L. (2008). The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. *Human Development*, 51(1), pp. 8-20. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1159/000112530>
- Kohlberg, L., Levine, Ch., & Hewer, A. (1984). The current formulation of the theory. En L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Power, F. C., y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Krek, J., & Zabel, B. (2017). Why there is no education ethics without principles. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), pp. 284-293. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1217188>
- Kristjánsson, K. (2017). Moral education today: Ascendancy and fragmentation. *Journal of Moral Education*, 46(4), pp. 339-346. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1370209>
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2005). Moral psychology at the crossroads. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (pp. 18-35). Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). Character Education. In W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger, & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 248-296). John Wiley & Sons.
- Linde Navas, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, 28, pp. 7-22. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=209014646001>
- Medina-Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de una moral postconvencional contextualista. *Revista Internacional de Filosofía*, 67, pp. 83-98. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.6018/daimon/199701>
- Naval, C., Bernal, A., & Dabdoub, P. (2021). Educación del carácter. *Cuadernos de Pedagogía Wolters Kluwer*, 521(junio). Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://www.cuadernosdepedagogia.com>
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1988) An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96: 2, pp. 215-230.

- Noddings, N. (1992). The challenge to care in schools: an alternative approach to education. In *Advances in contemporary educational thought* (Vol. 8). New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of education*. Boudler, Co.: Westview Press.
- Noddings, N. (2008). Caring and Moral Education. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 161-174). New York: Routledge.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Noddings, N. (2015). A richer, brighter vision for American high schools. *A Richer, Brighter Vision for American High Schools*, pp. 1-207. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1017/CBO9781139871655>
- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: the case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. New York-London: Teachers College Press.
- Noddings, Nel. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education*. New York-London: Teachers College Press.
- Persky, J. (2021). Higher Education and the Ethic of Care: Finding a Way Forward During a Global Pandemic. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 21(3), pp. 301-305. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1177/15327086211002776>
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pike, M. A., Hart, P., Paul, S. A. S., Lickona, T., & Clarke, P. (2020). Character development through the curriculum: teaching and assessing the understanding and practice of virtue. *Journal of Curriculum Studies*. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1755996>
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. In *Educational Psychology Review*, vol. 11, Issue 4 (pp. 291-324). Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1022053215271>
- Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S., & Bebeau, M. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, 29(4), pp. 381-395. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/713679390>
- Rubio, L. (2012). Teorías sobre la cultura moral. En J. M. Puig Rovira, I. Domènech, M. Gijón Casares, X. Martín, L. Rubio, & J. Trilla (Eds.), *Cultura moral y educación*, vol. 37, pp. 65-85. Barcelona: Graó.
- Slote, M. (1995). *From morality to virtue*. New York: Oxford University Press.
- Slote, M. (2013). El espectro de las teorías éticas. En J. A. Ibañez-Martín (Ed.), *Educación, libertad y cuidado* (pp. 17-30). Madrid: Dykinson.
- Smagorinsky, P., & Taxel, J. (2005). *The discourse of character education: culture wars in the classroom*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Snarey, J., & Samuelson, P. (2014). Lawrence Kohlber's Revolutionary Ideas. Moral Education in the Cognitive-Developmental Tradition. En L. P. Nucci, D. Narváez, & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 61-83). New York-London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Vargas, L., y González-Torres, M. C. (2009). La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), pp. 1379-1418.
- Vázquez-Verdera, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings* (Tesis doctoral) Universidad de Valencia. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://roderic.uv.es/handle/10550/15711>
- Walker, D. I., Roberts, M. P., & Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67(1), pp. 79-96. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.827631>

QUEHACERES

QUEHACERES

QUEHACERES



BENEFICIOS DEL TRANSLINGÜISMO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL AULA DE UNA ESCUELA RURAL COLOMBIANA

TRANSLANGUAGING BENEFITS IN TEACHING AND LEARNING PROCESSES OF ENGLISH IN THE COLOMBIAN RURAL SCHOOL CLASSROOM

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2723>

Óscar Mauricio Monroy Ramírez
Universidad Católica
de Manizales, Colombia.

Mauro9928@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0377-7774?lang=en>

Carlos Barros Bastidas
Universidad
de Guayaquil, Ecuador.

Carlos.barrosh@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3143-7139>

Recibido: octubre 17, 2022 – Aceptado: noviembre 4, 2022

Resumen

En Colombia, las estrategias pedagógicas y didácticas planteadas para la enseñanza del inglés no han logrado el impacto esperado por la escuela ni por los entes gubernamentales. En la actualidad, se plantean metodologías que suelen dejar de lado los contextos y repertorios lingüísticos de los estudiantes cuando se aprende una lengua extranjera, perdiéndose la oportunidad de un aprendizaje más efectivo. El siguiente artículo parte del objetivo de caracterizar los beneficios del translingüismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula de la escuela rural, como una propuesta para fortalecer la enseñanza del inglés en este contexto. En Colombia, además, son pocas las experiencias significativas al respecto; sin embargo, los beneficios encontrados a través de revisión documental con enfoque cualitativo, muestran las bondades al adoptar el translingüismo en la enseñanza de un idioma extranjero, como el inglés. Por otro lado, se evidencia la importancia del translingüismo, en la medida que se tienen en cuenta las lenguas que emergen en las aulas de clase, el aspecto transcultural y los conocimientos previos que cada individuo trae al aula. Finalmente, se explicita que, en un mundo globalizado, gracias a las TIC, los estudiantes poseen un bagaje que puede ser un soporte para el aprendizaje de la nueva lengua.

Palabras clave: translingüismo, enseñanza aprendizaje del inglés, escuela rural.

Abstract

In Colombia, the pedagogical and didactic strategies proposed for the English teaching have not achieved the impact expected by the school or by government entities. At present, methodologies are being proposed that tend to ignore the contexts and linguistic repertoires of students when learning a foreign language, missing the opportunity for more effective learning. The following article starts from the objective of characterizing the benefits of translanguaging in the teaching and learning processes of English in the rural school classroom, as a proposal to strengthen the English teaching in this context. It is also found that in Colombia, there are few significant experiences in this regard; however, the benefits found through a documentary review with a qualitative approach show the benefits of adopting translanguaging in the teaching of a foreign language such as English. On the other hand, the importance of translanguaging is evident, to the extent that the languages that emerge in the classroom, the transcultural aspect and the previous knowledge that each individual brings to the classroom are taken into account. Finally, it is made explicit that, in a globalized world, thanks to ICT, students bring a baggage that can be a support for learning the new language.

Keywords: Translanguaging, English teaching-learning, Rural school.

INTRODUCCIÓN

El translingüismo es un concepto que, dentro de un contexto donde las TIC favorecen el aprendizaje de varias lenguas, empieza a tomar fuerza y sentido, pero su significado va más allá de la mera interpretación etimológica. En la actualidad, se va consolidando como una técnica pedagógica que busca que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean efectivos, puesto que las lenguas que convergen en las prácticas de aula son más comprensibles. Sin embargo, los contextos socioeducativos son divergentes, lo que lleva a revisar las particularidades de cada uno —en este caso, el contexto rural donde el aprendizaje de una lengua extranjera, en algunas ocasiones, desplaza o desconoce las lenguas propias del sector, no solo la lengua oficial como es el español en Colombia, sino lenguas indígenas que pierden protagonismo por su limitada cantidad de hablantes.

Esta producción académica pretende categorizar, en el aula de la escuela rural, los beneficios del translingüismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés, entendiendo las particularidades que este enfoque pedagógico ofrece al docente y los estudiantes de la escuela rural y al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Además, se parte de la experiencia del autor como docente de inglés de básica primaria y secundaria, en la escuela rural «Granizada», ubicada en Copacabana Antioquia. Para lograr el objetivo planteado y dar respuesta a la pregunta problema de cómo se caracterizan los beneficios del translingüismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula de la escuela rural, se hace una revisión de artículos, documentos e investigaciones científicas que ofrecen información, hallazgos y datos confiables al respecto para, de esta manera, ofrecer a los lectores información válida que pueda aportar a otras investigaciones, a los docentes de inglés en sus prácticas de aula, fortaleciendo la enseñanza del inglés en el contexto rural.

A continuación, se analizan conceptos desde la teoría para ofrecer mayor significancia y profundidad al translingüismo como enfoque pedagógico que aporta y beneficia el desarrollo de los aprendizajes del inglés en los estudiantes rurales de Colombia.

EL BILINGÜISMO EN COLOMBIA

Para abordar el tema del bilingüismo se requiere analizar a varios autores quienes, desde diferentes posturas, lo conceptualizan. Por ejemplo, el bilingüismo es tratado como el dominio de dos lenguas a la vez (Hammers y Blanc, 1989), es decir, un manejo simultáneo lenguas, lo que no ocurre en la mayoría de los entornos educativos en Colombia; por otro lado, aparece Macnamara (1967) quien, menos rígido, señala que una persona bilingüe puede definirse solamente si posee una mínima competencia en una lengua diferente a la materna y la emplea cuando lo requiera. Autores, como Sala (1988), plantean que los hablantes, al tener necesidad de comunicación, usan más de un idioma, posibilitando el translanguaging, es decir, están en posibilidad de usar los repertorios lingüísticos con los que cuentan los estudiantes.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) –actor indiscutible de los procesos en la enseñanza de otra lengua en Colombia– establece que el bilingüismo se relaciona con «los grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura» (p. 5).

Para el MEN (2018), un colegio se designa como bilingüe si su proceso de enseñanza se direcciona a una lengua extranjera, en un alto porcentaje al inglés. Esta afirmación se acompaña de una exigencia en cuanto a un alto contacto de los estudiantes con este idioma, es más: especifica que más del 50% de su currículo se desarrolla en esta lengua, lo que excluye a muchos sectores públicos colombianos, entre ellos el rural.

En Colombia el bilingüismo se ha convertido en una tarea irrealizable desde muchos ámbitos. Se hace la salvedad de que, a pesar de que el MEN viene haciendo grandes esfuerzos para fortalecer el inglés (PNB-Plan Nacional de Bilingüismo), los resultados arrojados desde pruebas externas –como la Saber y pruebas internacionales– dejan entrever desempeños bajos que no se ajustan a las proyecciones y metas propuestas por el gobierno nacional, lo que evidencia un camino con muchas espinas que requiere revisarse.

Frente a estos resultados deficientes, Simpson (2020), Directora General del Centro Cultural Colombo Americano, hace un recorrido del trasegar del bilingüismo en Colombia, traducido en esfuerzos un tanto fallidos, al no cumplir las metas esperadas. Esta interlocutora expresa que desde el 2004, se propuso el PNB de una manera más bien tímida, esperando que, en el 2019, un 40% de los estudiantes logaran el nivel B1, meta que aún en el 2022 no se ha logrado.

Simpson (2020) recoge algunos esfuerzos: en el 2010, se crea el Proyecto para el Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010-2014 (PFDCLE), centrado en un enfoque comunicativo para estudiantes y docentes, pues algunas pruebas diagnósticas arrojaron la necesidad de la cualificación docente. Posteriormente, se crea y publica la Ley de bilingüismo, ley 1651 de 2013, enfocada al desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera. Luego, frente a los resultados nada alentadores, aparece el Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025, llamado «Colombia Very Well» que busca la misma meta y, además, lograr que los estudiantes evaluados (50%), logren ubicarse en B1 en el año 2025. En el 2016, se publican los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje). Según la autora, el programa de bilingüismo todavía está vigente, sin embargo, no reporta lo esperado.

Con todo lo anterior, es necesario hacer un alto en el camino y revisar qué pasa y por qué la enseñanza-aprendizaje del inglés, se mantiene con los peores resultados, a pesar de tantos esfuerzos...

EL TRANSLINGÜISMO

El hecho de vivir en una sociedad multicultural –permeada y generada por la globalización de la mano de las TIC, creada y fortalecida a través de la inyección constante de información y comunicación en diversidad de signos semióticos y lingüísticos–, trae como consecuencia el plurilingüismo, como lo plantean Padilla et al. (2016), un plurilingüismo que debe atenderse desde la escuela y las políticas educativas nacionales; sin embargo, esta tarea no resulta fácil para el docente quien debe, en últimas, asumir este reto. Por ello, emerge la necesidad de buscar alternativas para la educación bilingüe como el translanguaging, para responder a una sociedad del conocimiento que no se detiene.

En Colombia se habla, desde hace varias décadas del bilingüismo, referente al aprendizaje del inglés, respondiendo a la Ley General de Educación de 1994, en el Artículo 20, literal m, que reza que en la Educación Básica se debe incluir «la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera». Además, en la misma ley en el Artículo 22, literal l, se especifica que «la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera» debe ser parte integral de la educación secundaria. Desde esta postura, en las últimas dos décadas, el MEN viene focalizando la enseñanza del inglés desde el bilingüismo, cuando en Colombia se cuenta con el español como lengua oficial y 65 lenguas indígenas reportadas por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC, 2015). Además, esta misma organización reporta que realmente son 70 lenguas en total con las que cuenta el país, pues se les debe sumar «dos lenguas criollas (palenquero de San Basilio y la de las islas de San Andrés y Providencia - creole), la Romaní o Romanés del pueblo Room – gitano y la lengua de señas colombiana» (parr. 2).

En la escuela rural es posible encontrarse con hablantes de estas lenguas tan relegadas, pero muy vivas en estas comunidades, como es el caso de la escuela rural «Granizada», donde es posible encontrar estudiantes (exactamente tres) hablantes de lenguas indígenas como la embera chami y embera dóbida. Sin embargo, muchas de estas lenguas, se encuentran en vía de extinción, pues tienen pocos hablantes, lo que puede ser una pérdida invaluable para la cultura colombiana, pues desde la ONIC (2015) se llama la atención sobre el tema, indicando que preservar una lengua es preservar también su comunidad.

Frente a las diversas posibilidades que se plantean en las prácticas de aula, aparece el translanguaging, como una estrategia, técnica o enfoque que ha sido conceptualizado por varios autores, quienes se traerán a colación en este documento, hilando simultáneamente su cronología histórica; esto corresponde a un proceso pedagógico, relativamente novedoso en Latinoamérica, mucho más en Colombia, ya que se encuentran pocas referencias al respecto, e incluso, Schneider (2016) afirma que el translanguaging, como enfoque pedagógico, no se ha discutido desde referentes teóricos ni ideológicos, convirtiéndolo en un fin atractivo para estudiosos e investigadores de la enseñanza de idiomas extranjeros o segundas lenguas.

El término de translanguaging se remonta a los años 80 y su precursor es Cen Williams quien implementó, en Gales, en sus procesos de enseñanza, un método bilingüe para estudiantes de secundaria, donde a través de una secuencia didáctica se usaba de manera sistemática el galés y el inglés, es decir, no se desconocían las lenguas que eran parte de la cultura de sus estudiantes en sus prácticas de aula, iniciando el proceso de translanguaging como un enfoque metodológico que reconoce las lenguas que convergen en las aulas de clase. Para García (2009) el translanguaging es una técnica pedagógica donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se vuelven mucho más efectivos, porque las lenguas propias de sus aprendices se incorporan en las clases y los aprendizajes se vuelven más dinámicos, pues una lengua apoya el aprendizaje y significación de la otra.

Con el siglo XXI, el translanguismo aparece con la denominación de *translanguaging* (Colin Baker, 2011), como respuesta a las necesidades generadas en los contextos de las nuevas pedagogías bilingües, inmersas en un mundo globalizado y dinámico, donde las TIC se convierten en recursos accesibles y útiles para el desarrollo pedagógico.

En cuanto a su definición, Pánchez (2021) especifica que el translenguaje (designación para el translanguismo) –diferente a lo que se acostumbra en la enseñanza de una lengua extranjera– permite usar, simultánea y flexiblemente, las lenguas que convergen en las aulas de clase, incluida la lengua materna. Este proceder no se admitía desde otros enfoques, como el natural, donde se aconsejaba usar solo la lengua objeto de aprendizaje; esta misma propuesta la presentaron autores como Adinolfi y Astruc (2017).

El concepto también lo aborda Sembiente (2016), quien considera que el translanguismo permite que los aprendices empleen híbridamente, las lenguas emergentes en el aula de clase –con propósitos sociales y comunicativos–, como transición a la adaptación a las nuevas situaciones sociolingüísticas. Es decir, el uso de las lenguas que son del dominio o conocimiento de los estudiantes, pueden ser su apoyo en el proceso de aprendizaje de los nuevos lenguajes, como lo plantea Anwaruddin (2018). El translenguaje abre la puerta a la educación democrática a través de la escucha de voces diversas.

Desde el ámbito cognitivo, Lewis et al. (2012) establecen que el translanguismo lleva al desarrollo de procesos mentales durante situaciones comunicativas donde los hablantes emplean los repertorios lingüísticos de las diferentes lenguas que conocen, los cuales emplean dinámica y se utilizan funcionalmente para el aprendizaje de las nuevas lenguas.

También, Marsh (2001) expone que es a través del translanguismo que los actores del proceso aprendizaje (educadores y estudiantes) describen sus prácticas cuando usan el bilingüismo como un recurso comunicativo.

Finalmente, teniendo en cuenta la comunicación como competencia y razón de ser de la lengua, García y Wei (2014) explican que translenguaje, como enfoque pedagógico, lleva al estudiante a controlar sus prácticas lingüísticas para acceder a textos y conocimientos.

De esta manera, se visualiza el translanguismo como una metodología que incluye los saberes previos y los repertorios lingüísticos con que ya cuentan los estudiantes, con el propósito de aprehender la nueva lengua –en este caso el inglés–, desde un ambiente de bilingüismo y, aún más, cuando los jóvenes están permeados por las TIC donde cada día reciben cantidades de información en diversas lenguas.

ESCUELA RURAL

Las condiciones de la escuela rural difieren, en muchos aspectos, de los correspondientes a la educación en zonas urbanas. Al respecto, Arias (2017) describe estas condiciones que comparten a diario los estudiantes de los sectores rurales y que son el pan de cada día de estos pequeños: condiciones de desplazamiento que los llevan a caminar largas jornadas para llegar a su escuela; horarios no adecuados, pues deben levantarse muy temprano para cumplir con lo estipulado en su escuela; caminar a través de trochas, lodazales, atravesar ríos, en fin, un sinnúmero de obstáculos que muchos de ellos sortean diariamente, para educarse (condiciones que, el autor plantea, deben considerarse en los procesos pedagógicos para el desarrollo de las clases). A estas mismas situaciones se ven abocados algunos maestros, quienes deben viajar largos trayectos,

en condiciones difíciles, y en algunos casos de conflicto armado, para llegar a la escuela; condiciones que afectan un desarrollo normal de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En Colombia, la educación rural presenta índices de calidad educativa por debajo de la media, cuando se compara con los niveles de rendimiento que arroja el sector urbano; siendo más precisos, la brecha entre lo rural y lo urbano, en cuanto a calidad educativa, es una constante; los aprendizajes del inglés no son la excepción, pues muestran los peores resultados, situación que debe atenderse desde alternativas y propuestas de mejoramiento para mostrar una educación de calidad.

El plan decenal (2017) también constata la brecha de desigualdad que enfrenta el sector rural, lo que influye determinantemente en la baja calidad educativa, por lo que existen propuestas encaminadas a fortalecer este sector en aras de avanzar para un mejoramiento continuo. Pero este no es el problema más apremiante, pues son muchas las dificultades que atañen a la población rural en Colombia. Hoy por hoy, Gutiérrez (2019) asegura que la educación rural posee varias dificultades: carencia de planteles educativos, poca cualificación docente, problemas para cubrir necesidades y servicios básicos... Por otro lado, las posibilidades de mejorar los aprendizajes se truncan por la falta de conectividad, lo que amplía la brecha digital entre las poblaciones urbanas y las rurales. Estos aspectos, según el autor en mención, afectan los índices de calidad de la educación en la zona rural colombiana, que en muchos de los casos se traduce en analfabetismo, deserción y escasas oportunidades para acceder a la educación superior; situaciones que se convierten en un círculo vicioso para los niños y jóvenes, que permanecen con menos oportunidades para mejorar su calidad de vida.

Lo anterior, se evidencia en cifras, en un estudio de Ávila (2019): de los niños y adolescentes colombianos en edad escolar, que no logran acceder a la educación, el 70% corresponde a población rural y de regiones apartadas. Estos indicios dejan claro lo esencial de intervenir en la zona rural, desde el sistema educativo, con políticas precisas que respondan a estas necesidades y, especialmente, desde el ámbito pedagógico y didáctico, más aún cuando se trata de la enseñanza del inglés.

ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL CONTEXTO RURAL

La enseñanza del inglés se ha trazado desde el MEN con apoyo de documentos como: los estándares básicos de competencia, los DBA (derechos básicos de aprendizaje) y los lineamientos curriculares, entre otros. Sin embargo, no hay claridad de enfoques que se adapten al contexto rural; solo se tiene la propuesta que ofrece la metodología de Escuela Nueva, la cual según Castañeda y Saldarriaga (2018) debe replantearse, pues no existe igualdad de condiciones y oportunidades al comparar estas condiciones con las que cuentan muchas de las escuelas urbanas, cuando se trata de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, esencialmente, porque las otras áreas básicas sí cuentan con guías de aprendizaje diseñadas para que el docente oriente sus clases y los niños refuercen autónomamente en casa.

En la enseñanza del inglés, tanto en las escuelas rurales como las de los sectores urbanos, se tiende al uso de enfoques monolingües, recomendando el uso exclusivo de la lengua que se enseña, desconociendo las lenguas que convergen en las aulas de clase, especialmente las de origen indígena en las zonas rurales de Colombia. Lenguas autóctonas que se convierten en objetivo de inclusión en los enfoques translingüista de las zonas rurales.

Algunos autores aseguran que el hecho de usar el inglés para enseñar contenidos académicos en las aulas de clase, lleva a una separación con la lengua materna y las lenguas que

convergen en los procesos de enseñanza, además, se obvian los conocimientos previos de los estudiantes en otras lenguas, que podrían aportar a los aprendizajes del inglés (Cenoz y Gorter, 2015; Kubota, 2018). Investigadores como los mencionados se enfocan en la posibilidad de aprovechar los modelos multilingües, para otorgar una mirada diferente a la enseñanza del inglés. En otras palabras, desde el translíngüismo existe la posibilidad de aprovechar los recursos y saberes de los estudiantes, como multilingües emergentes, que pueden usar en el aula cuando aprenden inglés, es decir, las lenguas que dominan en su entorno social. Se valoran sus recursos lingüísticos y los alumnos no son vistos como usuarios deficientes del inglés, sino como hablantes multilingües. Esta visión la plantea el MEN de Colombia, sin embargo, faltan mayores propósitos para el sector rural e ideas más concisas, pues los esfuerzos que se vienen generando desde el ministerio no tienen un impacto significativo como se pretende: los resultados de las pruebas Saber visualizan muchas deficiencias.

Por otro lado, Parra (2020) afirma que son innumerables los obstáculos que afectan la calidad educativa en el contexto rural (carencias económicas que imposibilitan el cubrimiento de necesidades básicas, como la alimentación que influye en el desarrollo cognitivo de los estudiantes) pero, además, situaciones sociales diversas, como por ejemplo el conflicto armado, el desplazamiento, son heterogéneos para los distintos contextos geográficos nacionales. Lo anterior implica que los enfoques metodológicos deben adaptarse a las necesidades de cada contexto en particular, especialmente al tratarse de contextos rurales, los cuales deben interpretarse para construir el currículo con un profesional en inglés dominante y conocedor del enfoque empleado.

BENEFICIOS DEL TRANSLINGÜISMO

En la búsqueda de información sobre estudios e investigaciones que se enfoquen en la aplicación del translíngüismo en la enseñanza del inglés en la escuela rural en Colombia, no son muchos los hallazgos, eso muestra también una necesidad de profundizar en la temática. Sin embargo, es posible identificar algunos beneficios del translíngüismo que pueden aplicarse a la enseñanza del inglés en la escuela rural, elementos que pueden ser tenidos en cuenta al buscar un modelo de enseñanza-aprendizaje que se amolde a las necesidades específicas de los niños que acuden a las escuelas de los sectores rurales.

El primero de los beneficios del translíngüismo en la enseñanza del inglés –tanto en la escuela rural como en la urbana–, lo determina Pánchez (2021) quien expresa que la lengua materna sirve de andamiaje para el aprendizaje de la nueva lengua, ya que permite la cognición y el entendimiento de expresiones y vocablos que el estudiante todavía no ha apropiado. Por lo tanto, el empleo de la lengua materna en las prácticas de aula donde se enseñe inglés, es uno de los recursos indispensables para lograr los aprendizajes de la lengua extranjera inglés; Pacheco y Miller (2016) evidencian que los resultados académicos son más efectivos y ofrecen mejores resultados cuando se usa el enfoque del translenguaje.

Pero los beneficios no son solo en el ámbito de los aprendizajes académicos. LI (2017) aduce que la capacidad transformadora del translíngüismo no surge solo en los sistemas lingüísticos, sino también en las estructuras cognitivas y sociales de los individuos. Así mismo, Nagy (2018) indica que el translíngüismo lleva a los aprendices a emplear sus habilidades lingüísticas, sus experiencias y competencias en la primera lengua para crear significados en la segunda. Muy parecido a lo afirmado por Padilla et al. (2016) quienes aseguran que los aprendices bilingües o multilingües mejoran sus aprendizajes en la nueva lengua, en la medida que acceden a sus repertorios lingüísticos, evitándose en lo posible continuar con el

enfoque monolingüe y ofreciendo gran importancia a la comprensión oral, lo que implica una didáctica específica y una práctica sistemática para desarrollarse en lengua extranjera.

Para Guillen (2020), el translenguar aprovecha el saber y la experiencia de otras lenguas, lo que valida que en Colombia es indispensable que el docente de la zona rural conozca el contexto y sus aprendices para establecer cuáles son sus saberes previos; así, puede asumir con estos ajustes razonables, el aprendizaje de la nueva lengua. En este aspecto, enfatiza cerrar la brecha entre lenguas superiores y otras de menor jerarquía, pues esto depende de cada individuo y su experiencia.

El aprendiz bilingüe o multilingüe, según Cenoz (2013), presenta ventajas al compararse con los monolingües al tratar de aprender una nueva lengua, puesto que es posible apoyar su repertorio lingüístico en las diversas lenguas. Para este autor, las ventajas se centran en habilidades metalingüísticas, tomadas de los aprendizajes previos. Por lo tanto, sustentándose en los planteamientos de García y Otheguy (2020), se considera necesario que las prácticas de translenguaje en el aula se acepten como mecanismo de apoyo a los nuevos aprendizajes. Es más, se cree que las comunidades minoritarias son las beneficiadas con el translingüismo, porque empodera a los hablantes de estas lenguas minoritarias (Otheguy et al., 2015; Wei, 2018).

Finalmente, otro de los beneficios del translenguaje se centra en la liberación de las ideologías monolingües, puesto que se acerca con mayor precisión a las formas de comunicación de las personas en un contexto real. Sin embargo, no todo son beneficios, algunos autores explican que el translenguaje presenta dificultades cuando se trata de fortalecer competencias propias de la lengua que se está aprendiendo, en este caso del inglés; para Velasco y García (2014), la escritura es uno de sus más grandes retos.

Es definitivo el rol que juega el maestro en los procesos y las prácticas de aula; la pedagogía y la didáctica son sus armas vitales para mejorar la calidad en la enseñanza del inglés y el translenguaje podría ser una opción pertinente. Sin embargo, en Colombia, no se tiene evidencia de muchas experiencias significativas con el uso del translingüismo en la enseñanza del inglés. Una muy representativa, la expone Arias (2017) tomando el translingüismo como un modelo de educación bilingüe dinámica que se lleva a la práctica en dos colegios públicos de la zona urbana de Pereira.

Por último, agregar que la cualificación docente debe ser tarea del MEN y las entidades regionales y locales, pues Bonilla y Cruz (2014) indican que los docentes rurales enfrentan desafíos que no se han tenido en cuenta, lo que afecta la educación del contexto rural.

INTERCULTURALIDAD

El concepto de interculturalidad se atiende a partir de diversas vertientes. Para efectos de este artículo, se emplea para explicitar la semántica del concepto, desde la cultura y la etnicidad, además desde el efecto que las TIC generan en los actores o aprendices de la lengua extranjera, en el sector rural. Estos aspectos son determinantes para abordar el translenguaje, ya que los conocimientos previos que aportan estas comunidades a las prácticas de aula –desde su cultura y sus saberes ancestrales–, se convierten en apoyos para los nuevos aprendizajes. Por otro lado, el término se incrusta en la globalización y los efectos que las TIC aportan a los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

Al respecto, Dietz (2012) explicita las relaciones que surgen en la sociedad, entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, que no se definen solo en términos de cultura, sino también de etnicidad, lengua, denominación religiosa y nacionalidad. Desde esta mirada, el sector rural requiere que la interculturalidad permee el sistema educativo, debido a que es en estas zonas donde se descubre la diversidad de comunidades indígenas, afrodescendientes que requieren ser atendidos y tenidos en cuenta en los procesos educativos, especialmente, en los relacionados con el aprendizaje de nuevas lenguas, como el inglés.

García y García (2014) consideran que el aporte de la interculturalidad crítica a la educación bilingüe, permite una formación en la pluralidad y la diversidad, pero además problematiza situaciones de poder que aumentan la brecha y generan desigualdad en la comunicación cuando se hace uso de distintas lenguas. Esta perspectiva socio-crítica de la mano del mundo globalizado, tiene la misión de formar en pluralidad y ser incluyente en el consenso social.

En Colombia, se ha planteado la interculturalidad como un enfoque educativo que esboza una educación para todos, eliminando la inequidad social y la brecha entre los grupos étnicos. De esta manera, se pretende la interculturalización del sistema educativo contemplando diversas esferas y permitiendo el que sea totalmente incluyente. Corbetta (2012) explicita que para que el sistema educativo pretenda un enfoque intercultural requiere reflexionar sobre las acciones específicas, dirigidas al componente blanco-mestizo para valorar la cultura indígena y negra, además, reconocerla en igualdad de condiciones que la cultura dominante

METODOLOGÍA

Desde la metodología de la investigación, el enfoque cualitativo pretende analizar hallazgos encontrados en torno al objetivo propuesto para este artículo. Se realiza un análisis documental de artículos seleccionados a partir de palabras claves: translenguaje, ruralidad, enseñanza del inglés, interculturalidad. Se buscan artículos (en lo posible de la última década), con el fin de estipular la evolución de este enfoque para la enseñanza del inglés. Es de anotar que, si bien se toma en cuenta artículos de los últimos años, es inevitable aludir a autores y artículos que aportan a esta tarea, pues esta temática no es muy cotidiana en el ámbito educativo colombiano. Los hallazgos permiten construir conocimientos que apoyan la labor del docente, especialmente, en el contexto rural.

Para Jiménez (2000), los métodos cualitativos suponen que el mundo social se construye de significados y símbolos; de ahí la importancia de este método para este análisis documental, donde el translenguaje encuentra sus beneficios en ese contexto social que aporta en los aprendizajes al enseñar una lengua como el inglés.

Por otro lado, Schwarz (2013) expresa la importancia de realizar una revisión documental, con el propósito de aunar información que responda a los problemas de investigación planteados (información extraída de documentos recientes) y que constituye un aporte de conocimientos e investigaciones actuales que ofrecen solución a diversos problemas ya establecidos y que se convierten, así, en fuente de consulta para futuros estudios.

Para operacionalizar la metodología y dinamizarla, se establecen etapas consecutivas y cronológicas para obtener los resultados que obedecen al objetivo planteado para este artículo, que se sintetiza en «caracterizar los beneficios del translenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula de la escuela rural». Este estudio se centra en

población rural de Colombia, sin embargo, se toma información del desarrollo y la evolución del translingüismo en otros países, para aterrizarlo finalmente en Colombia, pues este enfoque nace en países europeos y, posteriormente, permea otros continentes como el americano, de ahí la importancia de tomar estos estudios.

Primera Etapa

En este primer momento, se establece la situación problema que lleva a la revisión documental, enfocando cuáles y cómo son los beneficios que ofrece el translingüismo como enfoque metodológico en la enseñanza del inglés en el sector rural. A partir de la pregunta problema, se establecen los objetivos para determinar, posteriormente, las palabras clave que sirven como guía orientadora de artículos y documentos que apoyen la propuesta: translingüismo, sector rural, enseñanza del inglés, transculturalidad.

Segunda Etapa

Se realiza la búsqueda de los documentos, los artículos y las investigaciones que podrían nutrir este artículo documental, teniendo en cuenta criterios de inclusión y exclusión; entre ellos, estudios recientes, en lo posible de los últimos diez años, que tuvieran como categoría principal el translingüismo en la zona rural. Se revisaron documentos de carácter internacional, pues a nivel nacional no se encontró mucha información pertinente.

Entre las bases de datos que se tuvieron en cuenta están: Scielo, Redalyc, Google Scholar, Sciencedirect, Academia, entre otras. Estas bases de datos ofrecen confiabilidad y alto nivel de información, lo que posibilitó el estudio trazado.

Tercera Etapa

En el tercer momento se realizó la lectura documental para reconocer los beneficios del translingüismo en la enseñanza del inglés. Para ello fue necesario tener en cuenta criterios como el título, los autores, el año, los hallazgos determinantes del translingüismo a la enseñanza del inglés, en la categoría de beneficios. Esta fase requiere que los artículos seleccionados entren a la revisión con la intencionalidad que el artículo, la situación problema y el objetivo orientan, para ello fue necesario realizar una matriz de recolección de la información a partir de criterios como los mencionados.

Cuarta Etapa

En este último momento, se redacta el artículo teniendo en cuenta todos los apartados que la Universidad de Granada estipula, respetando los derechos de autor, ya que por ser un análisis documental requiere traer a colación los autores que suman a este proceso, además de los aportes que el autor realiza.

RESULTADOS

Dentro de los hallazgos sobre la enseñanza del inglés en la escuela rural colombiana desde enfoques diversos, incluido el translingüismo, se evidencia que son pocos los estudios realizados referentes al translingüismo en Colombia: peor aún resulta en los sectores rurales, pues los documentos encontrados refieren a zonas urbanas en un porcentaje muy alto y, además, pertenecen a países de Latinoamérica.

Desde los conceptos evaluados, podemos indicar que el translenguaje se centra en emplear todos los conocimientos previos de los aprendices sobre otras lenguas, como apoyo para los nuevos aprendizajes, (Adinolfi y Astruc, 2017; Pánchez, 2021; Sembiante, 2016); incluso, se considera que este enfoque abre las puertas a la democracia, en el sentido de permitir que en las prácticas de aula se escuchen las diferentes voces.

En cuanto a la teoría del translenguaje, Velasco y García (2014) aseguran que, poco a poco y sistemáticamente, se están produciendo pedagogías desde el translenguaje, que se usan en los entornos bilingües.

Sin embargo, en Colombia, este enfoque no está muy sistematizado en experiencias significativas que puedan dar cuenta de esta práctica en el sector rural de Colombia. Esto implica que debe seguirse investigando y potenciando el translenguaje en los diversos sectores educativos. Más aún, cuando se evidencia la situación que viven los sectores rurales de acuerdo con la calidad educativa, donde se obtienen resultados deficientes desde las pruebas externas, en cuanto a las competencias en las áreas básica; en consecuencia y con mayor razón, los resultados de la lengua extranjera inglés, enseñada en muchos rincones de Colombia, muestran muy pocos aprendizajes. Esto implica tomar medidas que contrarresten estos resultados, como lo propone el Plan Decenal (2017).

Desde los estudios se establece que, en Colombia específicamente, en los sectores rurales, no existe una claridad con respecto de los enfoques en la enseñanza del inglés que se adapten a este contexto; solo la propuesta que ofrece la metodología de Escuela Nueva la cual, según Castañeda y Saldarriaga (2018), debe replantearse, pues esta propuesta no logra alcanzar el aprendizaje autónomo ni tampoco proporciona buenos resultados. Es destacable señalar que, desde el MEN, se realizan grandes esfuerzos, sin embargo, no se logra el impacto esperado. Frente a este panorama –considerando que en Colombia se cuenta con un sinnúmero de hablantes de lenguas indígenas, que además poseen un dominio de la lengua oficial que es el español–, es posible plantear propuestas de enseñanza del inglés desde un enfoque translenguista, pues los beneficios son notorios como lo plantean varios autores; entre ellos, Guillén (2020) destaca que permitir a los estudiantes emplear sus repertorios lingüísticos en otras lenguas, ayuda a alcanzar aprendizajes más efectivos.

El mismo autor plantea otros beneficios desde el translenguaje, relacionando el aprendizaje del inglés con el mundo globalizado que nos circunda; las TIC, especialmente las redes sociales, llevan a los aprendices a un intercambio permanente desde diversidad de ámbitos y contextos: principalmente el comercial, activado desde la aparición de la pandemia por COVID-19, sin descuidar ámbitos determinantes para el progreso humano, como lo son el académico y el cultural. Los niños, adolescentes y jóvenes están inmersos en una infinidad de lenguas: las redes sociales e internet se apropiaron del entorno y volver a una pasado sin ellas es impensable: contactar con internet y las redes sociales, facilita el contacto con otras lenguas.

Si partimos de este hecho, se evidencia un contacto permanente –se podría decir, diario–, con otras culturas y lenguas. Nagy (2018) indica que el translenguaje lleva a los aprendices a usar sus habilidades lingüísticas, sus experiencias y competencias en la primera lengua, para crear significados en la segunda.

Guillén (2020) aclara, refiriéndose al translenguaje, que el aprendizaje de una lengua no debe realizarse de manera aislada de las otras que forman parte del repertorio lingüístico de los aprendices. Esto permite al docente conocer su población educativa para guiarla a los aprendizajes de la nueva lengua –en este caso el inglés–, tarea ardua, en la que se evidencian posibilidades de aprendizaje para los maestros. Celic y Seltzer (2011) comentan que el translenguaje presenta mayores dificultades en el área de la escritura.

A pesar de que el MEN se refiere a contextos multilingües y plurilingües, estos autores aclaran que no se debe llegar al extremo de considerar multilingües a los estudiantes y maestros que conozcan algunas palabras o expresiones en otras lenguas. La tarea es promover y convencer a los aprendices de incorporar la nueva lengua, el inglés, a sus repertorios lingüísticos, siempre valiéndose de los conocimientos previos, propios de su pragmática y de sus experiencias escolares. Esto significa agregar los conocimientos previos de las lenguas pertenecientes a las comunidades de los sectores rurales: indígenas, negras, entre otras, desconocidas desde las directrices y políticas gubernamentales, pues no se encuentra mucha información ni estudios al respecto.

DISCUSIÓN

El empleo del bilingüismo en Colombia es una realidad. Sin embargo, los enfoques seleccionados hasta hoy han sido un fracaso casi total, a pesar de todos los esfuerzos y los costos de inversión en los programas para el PNB. El enfoque comunicativo ha tenido la bandera del programa por décadas, pero los resultados no son notorios ni impactantes, como lo plantea Simpson (2020).

Desde el MEN ha sido una batalla campal, dotar de protagonismo a la escuela rural, pues en este sector los resultados –en cuanto a aprendizaje de inglés– son deficientes; esto amplía la brecha tecnológica e intelectual en los sectores rurales, y no solo es la metodología empleada en la enseñanza de la lengua extranjera, también existen otros factores que afectan los procesos en este contexto, como lo plantea Gutiérrez (2019): carencia de planteles educativos, poca cualificación docente, problemas para cubrir necesidades y servicios básicos.

En cuanto a la enseñanza del inglés, las prácticas de aula en el sector rural, deben iniciar un proceso de cambio. En la actualidad, las propuestas como Escuela Nueva, no producen los resultados esperados. Además, se desconoce la interculturalidad y los aportes que los actores de estos sectores pueden brindar a los aprendizajes de una nueva lengua.

Frente a este panorama se revisan los beneficios del translingüismo que, como lo plantea Sembiente (2016), es un enfoque que abre las puertas a la democracia: permite que en las prácticas de aula se escuchen las diferentes voces; voces que han sido desconocidas en las propuestas instauradas para la enseñanza del inglés, como lo plantea Bonilla y Cruz (2014) cuando aducen que:

Hay elementos socioculturales que definen no sólo la práctica de la enseñanza rural, sino también la función profesional docente. Los maestros rurales de inglés en Colombia enfrentan desafíos particulares que, al igual que otras acciones tomadas en relación con la aplicación de la política nacional, se han pasado por alto (p. 118).

Desde este estudio se caracterizan los beneficios del translingüismo como opción para los modelos de aprendizaje que se imparten en la escuela rural, teniendo en cuenta que existen lenguas emergentes de las comunidades étnicas en algunos sectores rurales, como es el caso de la Institución Educativa Granizada en Copacabana Antioquia; los beneficios del translenguaje son múltiples, ya que aportan a los aprendizajes, respetan y fortalecen aprendizajes previos, y fortalecen los repertorios lingüísticos anteriores y los saberes que diariamente emergen del mundo globalizado, desde el uso de TIC, en el aula y en la vida diaria, como lo plantean Guillen (2020) y Padilla et al. (2016).

Dentro de los beneficios del translingüismo destaca la capacidad transformadora que se facilita a los sistemas lingüísticos y a las estructuras cognitivas y sociales (LI, 2017). Nagy (2018) indica que el uso del translingüismo en la enseñanza de una lengua extranjera, permite a los aprendices emplear sus habilidades y repertorios lingüísticos en otras lenguas, creando de esta manera nuevos significados en la lengua que se está aprendiendo. Sin embargo, esta estrategia tiene mucho camino por recorrer, como lo plantean Velasco y García (2014); por ejemplo, la habilidad de escritura, aún no encaja en el translingüismo, lo que mueve a emprender nuevas investigaciones que muestren las bondades de este enfoque.

En últimas, el translenguaje se convierte en una opción para fortalecer la enseñanza del inglés en los sectores rurales, ya que sus beneficios son múltiples, especialmente cuando no desconoce la cultura, la etnicidad, los actores y las comunidades, las lenguas emergentes que el estado colombiano desde sus propuestas y políticas públicas poco ha tenido en cuenta. Más aún, cuando se hace consciencia de que las TIC nos tienen conectados con el mundo y, como lo plantea Sigrist (2020), «procesamos resignificaciones y reconfiguraciones».

CONCLUSIONES

Desde este artículo se evidencia, que los esfuerzos planteados desde enfoques como el comunicativo, no están ofreciendo los resultados esperados, por lo que es indispensable buscar nuevas estrategias, técnicas y enfoques que se adapten a las necesidades de las comunidades, sin desconocer los contextos, especialmente, en la divergencia que ofrecen los contextos rurales. De ahí la importancia de incursionar en propuestas que permiten la convergencia de aspectos positivos y relevantes para el aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés.

Desde el análisis documental se concluye que el translenguaje es una oportunidad para la escuela rural, en aras de mejorar la enseñanza-aprendizaje del inglés, especialmente cuando es posible tener en cuenta todo el bagaje lingüístico de los actores rurales que se encuentran a disposición de los aprendizajes en las prácticas de aula.

Los beneficios del translingüismo son múltiples; este se convierte en una posibilidad de transformación posible de la mano del docente, quien debe apropiarse del saber y la pedagogía desde este enfoque. En otras palabras, es el actor del proceso quien dinamiza el cambio que se propone. Para López y Ramos (2020), los docentes rurales deben seguir generando recursos y buscando una mejor preparación para brindar una educación de calidad a los estudiantes, y sumar fuerzas con el MEN y con las entidades locales y regionales. Es condición fundamental partir de los contextos y ajustarse a ellos, con todo el bagaje que ofrecen en el ámbito lingüístico. Desconocer este aspecto garantiza un fracaso que hasta el momento es notorio.

A partir del análisis documental, el translingüismo es una temática que requiere abordarse desde estudios e investigaciones, pues es muy novedosa en Colombia, y son pocos los aportes al respecto. Es más, se requiere aplicar este enfoque en el contexto rural para conocer sus bondades y sus aportes en la enseñanza del inglés. ■

Referencias

- Adinolfi, L., & Astruc, L. (2017). An exploratory study of translanguaging practices in an online beginner-level foreign language classroom. *CercleS*, 7(1), pp. 185-204. Recuperado el 14 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0008>
- Anwaruddin, S. M. (2018). Translanguaging as transformative pedagogy: Towards a vision of democratic education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18, pp. 301-312.
- Ávila, L. (2019). La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana. *Revista ANeLA*, Facultad de Administración. Universidad de los Andes. [Revista en línea] Disponible: www.agronegocios.uniandes.edu.co
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, p. 53.
- Bonilla, S., & Cruz-Arcila, F. (2014). Critical socio-cultural elements of the intercultural endeavour of English teaching in Colombian rural areas. *PROFILE*, 16(2), pp. 117-133.
- Canagarajah, S. (2011). *Translanguaging in the Classroom*.
- Castañeda Sara y Saldarriaga María Camila (2018). *La transversalización del inglés en escuela nueva*. Medellín. Recuperado el 11 de noviembre de 2022, de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4246/La%20transversalizacion%20del%20ingl%C3%A9s%20en%20escuela%20nueva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Celic, C. y Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: una guía de CUNY-NYSIEB para educadores*. El Centro de Graduados, La Ciudad Universidad de Nueva York: CUNY-NYSIEB. Recuperado el 11 de noviembre de 2022, de <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINALTranslanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>
- Cenoz, J., y Gorter D. (2022). Enseñanza del inglés a través del translenguaje pedagógico. *Inglés del mundo*, 39, pp. 300-311. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cenoz, J. (2013). The Influence of Bilingualism on third Language Acquisition: Focus on Multilingualism. *Language Teaching*, 46, pp. 71-86.
- COLIN, B. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Corbetta, S. (2012). De cómo el Estado y la escuela procesan la diversidad y los sujetos expresan sus diferencias, en N. López (Comp.), *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Dietz, Gunther (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, FCE.

- Jiménez Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Investigación cualitativa en Salud*. Recuperado el 17 de octubre del 2007 de: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3investigacion.html>
- García, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohant y M. Panda, *Social Justice in Multilingual Education*, pp. 140-158. Bristol: Multilingual Matters.
- García, O.m y WEI (2014). *L.translenguaje: Lengua, bilingüismo y educación*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- García, O., & Otheguy, R. (2015). Spanish and Hispanic bilingualism. In Manel Lacorte(ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*, pp. 639-658. New York: Routledge.
- Guillén Solano, Patricia (2020). Aportes de la lingüística contrastiva a la enseñanza de segundas lenguas: del método gramática traducción al concepto de «translenguar». *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 46, núm. Esp.2. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33267718007>
- Gutiérrez, L. (2019). *La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana*. Facultad de administración de empresas. Uniandes.
- Hamers, J. & Blanc, Michel Ha. Blanc (1989). *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kubota, R. (2018). Unpacking research and practice in world Englishes and Second Language Acquisition. *World Englishes*, 37(1), pp. 93-105. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1111/weng.12305>
- Ley General de la Educación (1994). Congreso de Colombia, 8 de febrero de 1994 [Ley 115 de 1994].
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation, *Educational Research and Evaluation*, 18, 7, pp. 655-670.
- López, Dahiana., y Ramos, María Victoria (2020). *La enseñanza del inglés en dos contextos rurales colombianos bajo el modelo escuela nueva*. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.
- ONIC (Organización Nacional de Indígenas de Colombia, 2015). *65 Lenguas Nativas de las 69 en Colombia son Indígenas*. X Congreso Nacional de Pueblos Indígenas de la ONIC. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://www.onic.org.co/noticias/636-65-lenguas-nativas-de-las-69-en-colombia-son-indigenas#:~:text=Las%2065%20lenguas%20ind%C3%ADgenas%20existentes,%2C%20Mira%-C3%B1a%2C%20Muinane%2C%20Namtrik%2C>
- Macnamara, J. (1967). *The linguistic Independence of bilinguals*. *Journal of verbal learning and verbal behavior*.

- Marsh, D. (2001). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Translanguage in Europe-Content and Language Integrated Learning*. Retrieved from: <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>
- MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*.
- MEN (2018). *Lengua Extranjera*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-Privada/Calidad/364450:Lengua-Extranjera>
- Nagy, T. (2018). On Translanguaging and its role in Foreign Language Teaching, *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 10(2), pp. 41-53. Recuperado de <https://doi.org/10.2478/ausp2018-0012>
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), pp. 281-307. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Pacheco, M., & Miller, M. (2016). Making Meaning through translanguaging in the Literacy Classroom. *The Reading Teacher*, 69(5), pp. 533-537. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://www.jstor.org/stable/44002002>
- Padilla Góngora, D.; Aguilar Parra, J., y Manzano León, A. (2016). Translanguaging como Estrategia de Aprendizaje de L2. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, pp. 307-314. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz: España.
- Pánchez-Jiménez, T. (2021). El uso de translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjero. *Revista Cátedra*, 4(3), pp. 57-73.
- Parra, Myriam Yaneth (2020). La enseñanza del inglés y su perspectiva en la educación rural. *Huellas rurales*, vol. 7º año.
- Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. (2017). *El camino hacia la calidad y la equidad*. Gobierno de Colombia. Recuperado el 18 de noviembre de 2022, <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/190/plan-nacional-decenal-educacion-2016-2026-camino-hacia-calidad-equidad>
- Perfiles Educativos | vol. XXXIX, núm. 156, 2017 | IISUE-UNAM Gunther Dietz | Interculturalidad: una aproximación antropológica.
- SALA, Marius (1988). *El problema de las lenguas en contacto*. México: UNAM.
- Sembiante, S. (2016). Translanguaging y el giro multilingüe: Reconceptualización epistemológica en los campos del lenguaje e implicaciones para reenmarcar el lenguaje en los estudios curriculares. consulta de currículo, en Francis & Taylor Online, v. 46, n.1, pág. 45-61, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1133221>
- Sigríst, Marlei (2020). Transfronterizo “Yopará” y “Nhengatu” - Prácticas Translingüajeras en la Región Fronteriza: Mato Grosso do Sul/Brasil-Paraguay. *Revista Internacional de Comunicación Popular*, vol. 18, núm. 40, junio, pp. 129-142. Universidad Estatal de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Brasil. DOI: <https://doi.org/10.5212/RIF.v.18.i40.0008>

- Schneider, E. (2016). *Inglés híbrido: una encuesta exploratoria*. *Inglés del mundo*, 35, pp. 339-354.
- Seidlhofer, B. (2011). *Comprender el inglés como lengua franca*. Oxford: Prensa de la Universidad de Oxford.
- Simpson, JoEllen (2020). *Por qué Colombia no es bilingüe en el 2020*. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://www.colomboamericano.edu.co/por-que-colombiano-es-bilingue-en-el-2020/>
- Velasco, Patricia., & García, Ofelia (2014). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners, *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37:1, pp. 6-23. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>
- Wei, Li (2017). *Translanguaging as a Practical Theory of Language*. Oxford University Press. London: UCL Centre for Applied Linguistics, UCL Institute of Education, University College. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103>



EL DOCENTE Y SU PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN SU LABOR¹

THE TEACHER AND HIS PERCEPTION OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES IN HIS WORK

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2724>

Viviana Yamileth Ordoñez Rodríguez
Universidad Santiago de Cali, Colombia.

viviana.ordonez03@usc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0244-1737>

Recibido: septiembre 7, 2022 - Aceptado: septiembre 30, 2022

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo explorar las competencias socioemocionales del docente de básica secundaria, a partir de sus percepciones en la interacción con los estudiantes y en el ejercicio de su labor. La investigación fue cualitativa de tipo interpretativo y comprensivo, proporcionando el protagonismo al docente para que su voz, desde su experiencia, fuera escuchada. Las competencias socioemocionales se abordaron a partir del análisis de la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, y competencia social para la vida y el bienestar. Se concluyó que los educadores consideran sus habilidades socioemocionales necesarias en las interacciones con los estudiantes y que requieren mayor preparación para solucionar situaciones que desbordan lo académico. Se recomienda a las autoridades educativas capacitar a los educadores en esas competencias, partiendo de las realidades de cada contexto.

Palabras clave: competencias, emociones, trabajo docente, educación integral, percepción.

Abstract

The objective of this article was to explore the socio-emotional competence of the teacher, from basic secondary school, from his perceptions, in the interaction with the students and

¹ Este artículo es resultado de la investigación titulada: *Competencias socioemocionales del docente en la formación integral del estudiante*.

in the exercise of his work. The research was qualitative, interpretive and comprehensive; which allowed giving the leading role to the teacher, so that his voice, from his experience, could be heard. Socio-emotional competencies were approached from the analysis of emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence, for life and well-being. It was concluded that educators consider that their socio-emotional skills are necessary in interactions with students and that they require more preparation to solve situations that go beyond academics. Educational authorities are recommended to train educators in these skills, based on the realities of each context.

Keywords: Skills, Emotions, Teaching Work, Comprehensive Education, Perception.

INTRODUCCIÓN

La época del confinamiento, evidenció grandes retos presentes en la labor educativa, especialmente para los maestros de adolescentes: les correspondió reinventarse, autoformarse y sobrellevar la gran responsabilidad de orientar procesos de formación desde la distancia. Los hogares de los educadores se convirtieron en su sitio de trabajo y, de manera explícita e implícita, les correspondió asumir esos desafíos, sobre todo en el ámbito socioemocional, sin tener la preparación suficiente para ello (Hinojosa et al., 2020, Villafuerte et al., 2020)

De igual manera, los estudiantes vieron afectado su proceso de socialización, debido a que no pudieron vivenciar las propias experiencias del contexto educativo presencial. A nivel personal, sus interacciones se limitaban a las relaciones y condiciones familiares, las cuales, según estudios como el de Valero-Moreno et al. (2021) y lo informado por CEPAL (2020), no eran, en un alto porcentaje, las mejores.

En línea de lo anterior, la UNESCO (2020), indicó que debe fortalecerse el aprendizaje de habilidades socioemocionales para brindar, a todos los miembros de la comunidad educativa –estudiantes, familias y docentes–, herramientas que les permitan tomar decisiones más asertivas, frente a los diferentes retos que se presentan en el día a día, sobre todo por los efectos emocionales que se reflejan en la época post-pandemia.

Es oportuno precisar que independientemente de las circunstancias –virtuales o presenciales–, el propósito de la educación es orientar procesos que permitan al estudiante aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir (Delors, 1996); lo anterior exige del educador reflexionar (Meza-Mejía, 2017) sobre la relevancia de fortalecer y desarrollar sus competencias.

Alberici y Serreri (2005), y Paredes e Inciarte (2013), afirman que las competencias en el ámbito educativo permiten al individuo emplear sus conocimientos, destrezas y habilidades para actuar asertivamente en las diferentes situaciones, teniendo en cuenta el contexto particular. Estas competencias pueden clasificarse en dos grandes grupos: técnico-laborales y las socio-personales (Bisquerra y Pérez, 2007).

En ese último conjunto se hallan las socioemocionales las cuales, como indica Álvarez (2018), son esenciales en la educación, debido a los elementos que están inmersos en la interacción que existe entre el docente y sus estudiantes. Bisquerra y Pérez (2007) las definen como: «El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (p. 69), agrupándolas en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, y competencias para la vida y el bienestar.

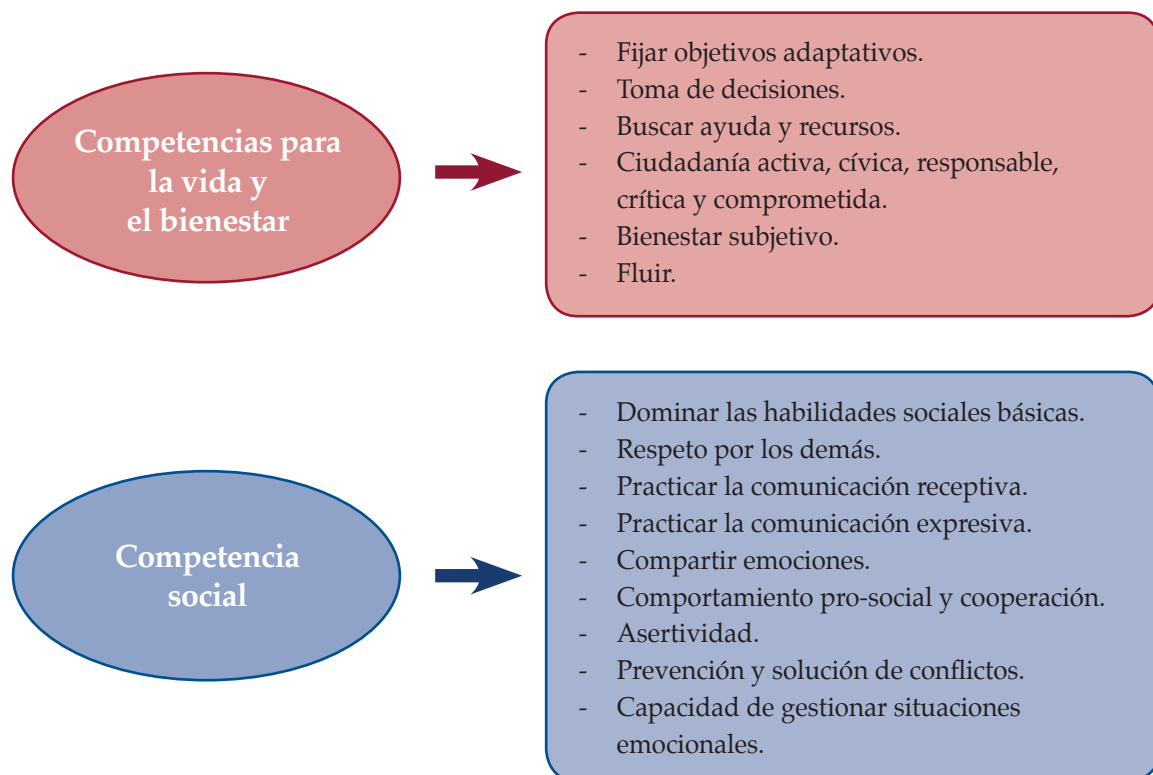
Otros autores han enfocado el tema desde la óptica de habilidades emocionales, entre los que se destacan Mayer y Salovey (1997), a quienes se les atribuye el constructo del concepto de inteligencia emocional y Bar-On (2010), con su modelo mixto. Por otro lado, Saarni (1999, 1997) aborda de manera directa el concepto de competencias emocionales y establece su modelo tomando como punto central la emoción, en su aspecto relacional, funcionalista y socioconstructivista.

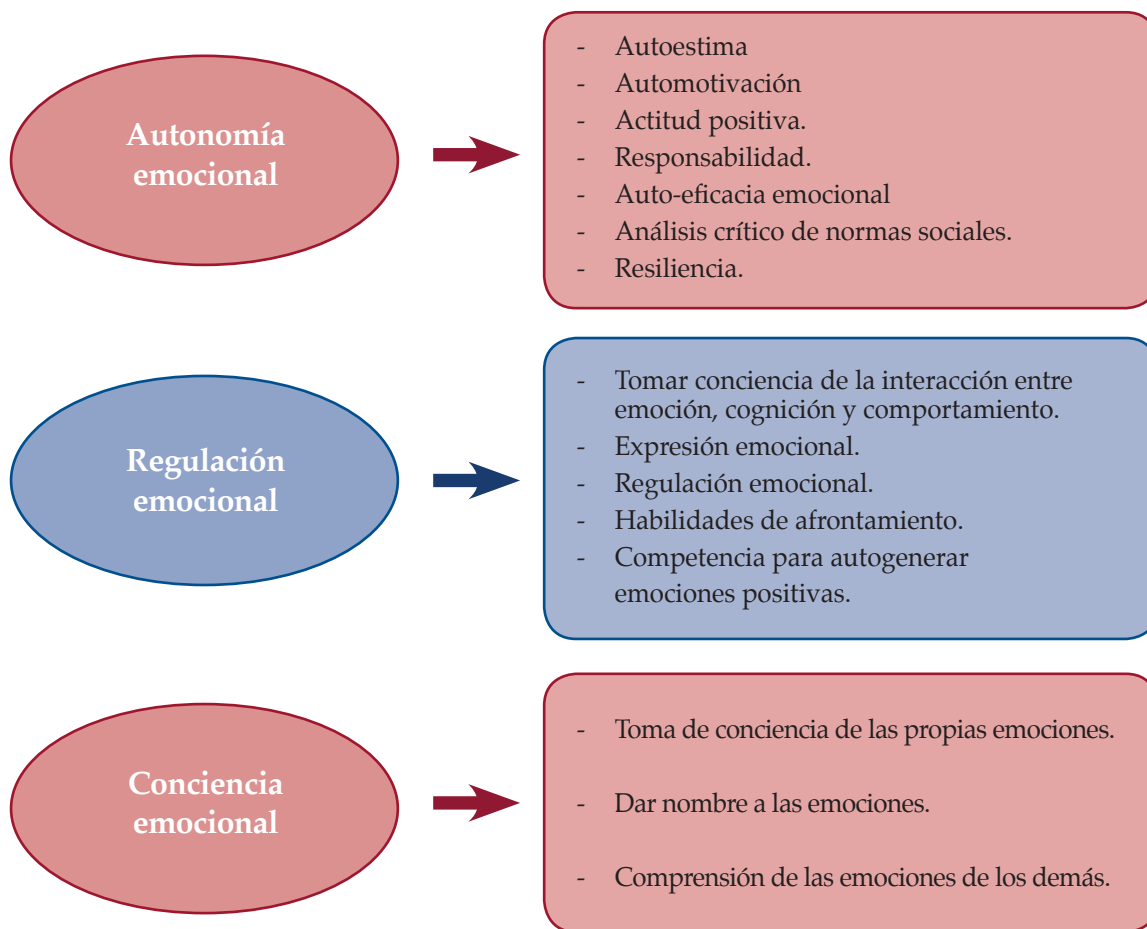
Este modelo se conforma de ocho competencias básicas: conciencia emocional de uno mismo; comunicación emocional en las relaciones; habilidades para discernir y entender las emociones de otros; emplear el lenguaje y expresiones propios de la emoción; diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna, de la expresión emocional externa; resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes; capacidad de empatía; autoeficacia emocional.

Aunque cada postura tiene sustentación teórica válida, esta investigación optó por el modelo de Bisquerra y Pérez (2007), por considerar que los elementos que compone cada bloque se ajustan con mayor precisión y facilidad al campo educativo, permitiendo una aplicabilidad contextualizada:

Figura 1

Modelo de competencias socioemocionales de Bisquerra y Pérez





Aunado a lo anterior, este modelo combina la parte social con la emocional, caracterizando entre otros aspectos los procesos individuales y los resultantes de las interacciones entre actores educativos. A continuación, se explica cada bloque.

La *conciencia emocional* está relacionada con la capacidad de ser consciente de las emociones personales, de las ajenas e incluso del clima emocional, en momentos específicos y de manera contextualizada. Las emociones no pasan desapercibidas, sino que se les identifica con su nombre para comprenderlas y contrarrestar aquellas que no aportan al bienestar.

La *regulación emocional* brinda la capacidad de transformarse, demostrando coherencia entre emoción, cognición y comportamiento. Frente a situaciones que puedan originar emociones negativas, se buscan alternativas de autorregulación que conlleven, en la medida de lo posible, el volverlas positivas, autorregulándose.

La *autonomía emocional* permite no ser un individuo maleable al antojo de otros, sino por el contrario, una persona con la suficiente autoestima, autoaceptación y autovaloración. De tal forma que tenga la capacidad crítica para cuestionar los argumentos que no vayan acordes a sus principios éticos y actuar de manera propositiva cuando así se requiera.

La *competencia social* destaca la condición de entender que los seres humanos son naturalmente sociales y que, para convivir adecuadamente, debe primar el respeto, la comunicación

asertiva, expresiva y receptiva; además de la colaboración como clave para la sana convivencia y para un manejo adecuado de los conflictos.

Las *competencias para la vida y el bienestar* brindan la flexibilidad frente a la adversidad, la fortaleza para decidir con criterio personal. Se sustenta en razones objetivas que beneficien no solamente al individuo, sino a la colectividad en diferentes aspectos de la vida.

De los bloques mencionados, en esta investigación se analizaron los siguientes *aspectos a nivel educativo*:

– De la conciencia emocional: el tomar conciencia de las propias emociones, el clima emocional de la clase y la comprensión de las emociones de los demás.

– De la regulación emocional: la autorregulación emocional y las habilidades de afrontamiento.

– En cuanto a la autonomía emocional, el análisis se hizo desde la capacidad de concertación y la actitud crítica y propositiva.

En lo concerniente a la *competencia social* y las *competencias para la vida y el bienestar*, el respeto por los demás, la asertividad, empatía y el logro de resultados, fueron los puntos de partida.

Los aspectos enunciados, forman parte de las relaciones que se establecen a nivel escolar y que contribuyen a fortalecer al ser humano a nivel personal y social (Márquez y Gaeta, 2017; Lázaro-Visa et al., 2019). En ese orden de ideas, deben incluirse a nivel educativo, porque la educación es una de las profesiones que requieren de la interacción afectiva y emocional entre personas: estudiante y docente (Romero y Santana, 2021; Álvarez-Bolaños, 2018).

El docente –ser humano, con debilidades y fortalezas– es, por su profesión, un referente y su identidad profesional es objeto de constantes cuestionamientos (Bolívar, 2006). En su rol, le corresponde enfrentarse a situaciones cada vez más desafiantes. Entre los factores que han conllevado a que ello ocurra están, entre otros, los cambios generacionales, la falta de apoyo en algunas ocasiones de la familia, las políticas estatales, etcétera (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017; Cassullo, 2015).

Investigaciones como la de López de Mesa, et al. (2013) y la de López y Gutiérrez (2009), demuestran que las problemáticas sociales llegan a la escuela y los educadores están obligados a buscarles soluciones sin tener, en ocasiones, el apoyo real y efectivo de las autoridades competentes. Cada administración educativa, en su posición de autoridad, debería garantizar capacitaciones relacionadas a la realidad del contexto de cada institución, pues el ambiente escolar y la adecuada preparación del docente, inciden en la formación integral del estudiante (Moreira et al., 2021).

Por lo anterior esta investigación exploró, desde sus vivencias, las competencias socioemocionales del docente en la interacción con los estudiantes. El darle voz, como uno de los actores principales, permite que la investigación tenga en cuenta las particularidades del contexto real y que no solo se circunscriba a la interpretación del investigador.

MÉTODO

La investigación fue cualitativa de tipo interpretativa-compresiva. La selección de los participantes se realizó mediante una convocatoria, por medio de correo electrónico, teniendo en cuenta los años de experiencia; la muestra fue intencionada (Creswell y Creswell, 2018;

Martínez, 2004); existió representación de distintas áreas del conocimiento; los docentes debían trabajar en instituciones educativas oficiales, formadoras de maestros.

Se escogieron cuatro docentes. La experiencia en el ejercicio de la profesión oscilaba entre 14 y 32 años. Dos del género femenino y dos del masculino; las asignaturas que orientaban eran Ética y Religión (D3), Pensamiento pedagógico (D4), Educación artística (D2) y Ciencias naturales (D1).

Tabla 1
Características de los participantes

Clave	Área	Años de Experiencia	Género
D1	Ciencias naturales	32	Femenino
D2	Educación artística	25	Masculino
D3	Ética y Religión	14	Masculino
D4	Pensamiento pedagógico	25	Femenino

La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada, permitiendo profundizar en el tema de interés y brindando a cada actor la posibilidad de manifestar abiertamente su pensamiento, sus vivencias y la postura que asume respecto al tema objeto de investigación (Álvarez-Gayou, 2003; Kvale, 2011).

Como base de la entrevista, se realizó la guía que se presenta en la Tabla 2; en ella se enumeran los interrogantes planteados a cada docente. A cada uno se les solicitó que sus respuestas abarcaran la experiencia que vivenciaron, tanto en la presencialidad como en la modalidad de educación en casa (Ministerio de Educación Nacional, 2020), producida por la pandemia COVID-19.

Tabla 2
Preguntas de la entrevista a los docentes

N.	Pregunta
1	¿Cómo demuestra usted a sus estudiantes que disfruta su labor docente?
2	¿De qué forma usted se da cuenta que los estudiantes se encuentran a gusto con su clase?
3	¿Qué expresiones utiliza comúnmente para motivar a los estudiantes, cuando evidencia en ellos emociones negativas?
4	Cuando ha tenido alguna situación personal poco agradable, ¿de qué forma cree usted que influye en sus labores con los estudiantes?
5	Si un estudiante tiene comportamientos disruptivos en los escenarios educativos, ¿cómo soluciona la situación?

6	¿Usted llega a acuerdos sobre algunos aspectos de la clase que orienta? ¿De qué manera lo hace?
7	¿Qué emociones le generan los estudiantes que le expresan estar en desacuerdo con usted?
8	Cuando un estudiante es irrespetuoso con otro compañero durante la clase, ¿qué actitud asume usted?
9	Si un grupo o un estudiante no tienen empatía con su forma de orientarlos, ¿qué estrategias utiliza para que la situación cambie?
10	¿Cómo es la comunicación con sus estudiantes?

Los datos que brindaron los educadores en las respuestas, se redujeron a unidades de análisis; y para ello se determinaron categorías y subcategorías (Martínez, 2002), ajustadas al ámbito educativo y relacionadas con los pilares de la educación. Las categorías fueron cuatro: conciencia emocional; regulación emocional; autonomía emocional, y competencia social, para la vida y el bienestar, tal como se muestra en la Tabla 3. Es oportuno precisar que, debido a los elementos que pertenecen al bloque de la competencia social y la competencia para la vida y el bienestar, en esta investigación se agruparon en una sola, estableciendo su correspondencia con el pilar de la educación: aprender a convivir juntos.

Tabla 3

Matriz de correspondencia: Competencias socioemocionales y pilares de la educación

Categoría	Subcategoría	Pilar de la educación relacionado
Conciencia emocional	Conciencia de las propias emociones	Aprender a ser
	Clima emocional	
	Comprensión de las emociones de los demás	
Regulación emocional	Autorregulación emocional	Aprender a hacer
	Habilidades de afrontamiento	
Autonomía emocional	Concertación	Aprender a aprender
	Actitud crítica y propositiva	
Competencia social, para la vida y el bienestar	Respeto por los demás	Aprender a vivir juntos y a convivir
	Asertividad y empatía	
	Logro de resultados	

Los procedimientos que se ejecutaron, respetaron las normas del reglamento estipuladas por el comité de ética de la institución a la que está afiliada la autora, y fueron revisados y aprobados. Además, se obtuvieron los permisos de parte de las directivas de la institución a la que pertenecía cada docente participante.

ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

Los resultados inicialmente se presentaron empleando matrices, en las cuales se mostró la categoría con su descripción, la relación con la subcategoría y con cada pregunta; se sustentaron en los componentes de las competencias socioemocionales que postulan Bisquerra y Pérez (2007). Posteriormente se analizó lo que manifestaron los participantes y se dio a conocer de manera directa, aparte de las respuestas, para que la voz del docente sea tenida en cuenta de manera directa.

1. CONCIENCIA EMOCIONAL

Como se muestra en la Tabla 4, esta categoría analizó la capacidad de los docentes para concientizar sus emociones en el contexto de interacción con los estudiantes, específicamente en las clases. La atención se estableció en cuanto al clima emocional de las clases, y a determinar si las emociones de los estudiantes pasan desapercibidas para ellos o si, por el contrario, son conscientes de ellas y buscan alternativas para apoyarlos en su proceso socioemocional.

Tabla 4

Matriz de correspondencia: conciencia emocional

Categoría	Descripción	Subcategoría	Pregunta
Conciencia emocional	Está relacionada con la capacidad de ser consciente de las emociones personales, de las ajenas e incluso del clima emocional, en momentos específicos y de manera contextualizada. Las emociones no pasan desapercibidas, sino que se les identifica con su nombre, para comprenderlas y contrarrestar aquellas que no aportan al bienestar.	Conciencia de las propias emociones	¿Cómo demuestra usted a sus estudiantes que disfruta su labor docente?
		Clima emocional	¿De qué forma usted se da cuenta que los estudiantes se encuentran a gusto con su clase?
		Comprensión de las emociones de los demás	¿Qué expresiones utiliza comúnmente para motivar a los estudiantes, cuando evidencia en ellos emociones negativas?

1.1 Conciencia de las propias emociones

En el ámbito educativo es posible determinar si el docente genera conciencia de sus emociones. Por medio de la pregunta, ¿cómo demuestra usted a sus estudiantes que disfruta su labor docente?, los profesores brindaron respuestas que permitieron identificar elementos

relacionados con la manera de actuar desde su ser, frente a los educandos, y el sentido que le dan a su labor. Reconocieron, desde su parte humana, sus fortalezas y debilidades. Al respecto expresaron:

«Bien, es claro que disfruto mi labor docente. Cuando he llegado a la institución podría decir que incluso el disfrute de esta labor ha aumentado, por diferentes expectativas que se dan al comienzo de mi labor allí en esta institución.

»¿La forma en que en que creo que puedo exteriorizar esa emoción ante los estudiantes? En principio, tratando de ser muy sincero; y digo «tratando», porque uno en ocasiones se despista y entonces intenta hacer parecer como el que sabe, como el que domina el tema, como el que tiene todo bajo control y eso no es cierto [...]. No soy muy divertido, digámoslo así en términos de mi conducta, pero con los estudiantes intentó un diálogo con todos, desde el momento en que llamó a lista empiezo a hablar con ellos, empiezo a preguntarles cosas relacionadas con los temas de clase y les doy confianza» (D2).

Los docentes reconocen que a veces no se muestran frente a los estudiantes tal cual como son, debido –quizás– a que existe una pauta marcada por la educación tradicional en la cual se cree que este es el poseedor del conocimiento. También aceptan la importancia de buscar un acercamiento con los estudiantes por medio de mecanismos que les generen confianza.

Otros identifican la importancia de expresarse mediante emociones como la alegría, así:

«A ver, pues siempre alegre y casi siempre, siempre estoy alegre. Los motivo y les doy un buen saludo. Les pregunto cómo se sienten, cómo están. Si se puede de pronto, o sea meterme un poquito. Si conozco algunos padres de familia “¿cómo está tu papi?”, “¿cómo está tu mami en la familia?”. Siempre demostrándoles alegría. Muy pocas veces me disgusto; se necesita que sea algo muy grave y que no haya atendido el estudiante, como las explicaciones, después de varias oportunidades. Pero casi siempre me notas con alegría. Siempre alegre, como dice una canción (D1).

En contraste, algunos docentes expresan que la seriedad es una manera de demostrar el disfrute de la profesión, enfocado al resultado esperado en los estudiantes. Así lo indicaron:

«¿Cómo lo demuestro a los muchachos?, pues no es que yo esté muerto de la risa o alguna cosa así, pero en mis clases yo trato de hacerlas muy, muy concentrado, muy serio, muy respetuoso, porque es algo muy, muy importante para mí; entonces, trato de que ellos noten que es algo que se hace con mucha dedicación, con mucho esfuerzo y con mucho respeto. Y ellos lo alcanzan a notar en mis intervenciones en las clases de que lo hago con toda la seriedad del caso, y además de eso, pues siempre con una actitud amable hacia las personas» (D3).

Los docentes reconocen las emociones que expresan en los lugares donde interactúan con los estudiantes, enfocados a la necesidad de mostrarse como profesionales que disfrutan su labor.

1.2 Clima emocional

El docente dio a conocer la manera como identifica que sus estudiantes se encuentran a gusto en los espacios de interacción, específicamente en las clases, para ello se le preguntó: ¿de qué forma usted se da cuenta que los estudiantes se encuentran a gusto con su clase? Las respuestas permitieron concluir que la participación activa de los estudiantes es un indicador importante. Así lo expresaron:

«Desde el momento en que ellos empiezan a participar. Sí, si miramos el momento de la virtualidad es la invitación a que ellos abran la cámara, a que abran el micrófono y a que vayan más allá del simple presente [...] básicamente identifico ese interés en él, en el momento de la participación en clase, en la forma en que el estudiante se amplía con sus con sus propuestas y sus argumentos (D2)».

«[...] siempre las actividades se desarrollan a través de la participación de ellos, es decir, el docente expone el tema y luego permite que los estudiantes, a través del tema, tengan su participación y en ese sentido, uno percibe el interés» (D4).

Algunos estiman conveniente preguntar de manera directa a los estudiantes cómo se están sintiendo en sus clases; sin embargo, teniendo en cuenta que la investigación se llevó a cabo en un ambiente de virtualidad, consideraron que esta situación limitaba un poco el tener conocimientos más a fondo sobre dicha temática.

1.3 Comprensión de las emociones de los demás

Las emociones que manifiestan los estudiantes no siempre son positivas, y los docentes lo evidencian día a día en su quehacer. Para determinar el grado de comprensión frente a este tipo de emociones, se les preguntó: ¿qué expresiones utiliza comúnmente para motivar a los estudiantes cuando evidencia en ellos emociones negativas? Las respuestas mostraron que los profesores perciben las emociones de los adolescentes por medio de su forma de expresarse, también cuando notan el cambio en la actitud; sin embargo, manifiestan que la virtualidad no permite tener un panorama más amplio por la limitación que surge por la distancia. Esto fue lo que respondieron:

«Bueno, en este momento es difícil [...] darse cuenta; digo difícil por lo que estamos abordando: una distancia mediada por el computador, mediada por esta pantalla y por este tipo de conectividad; ya en la presencialidad será más fácil, digámoslo así, porque está muy cerca el estudiante, como uno de ellos.

»En la virtualidad uno se da cuenta que se encuentran emocionalmente afectados por “equis” o “ye” motivo, en la forma en que se distancian de la clase, en la cantidad de silencio que guardan cuando se les pregunta» (D2).

De igual forma, se encontró que algunos docentes estiman que las emociones no deben ser clasificadas o etiquetadas, como positivas o negativas:

«Pues a mí no me gusta calificar las emociones como positivas o negativas. Pienso que las emociones, simplemente expresan todos los procesos que hay internos de las personas, ¿eh? Lo que a veces noto, es que los muchachos expresan de una forma desbordada una emoción o la reprimen, eso sí, es negativo.

»Pero el hecho que tengan una emoción, me parece que es lo más normal del mundo o es lo que todos compartimos. El cómo abordamos la emoción, es lo que de pronto yo cuestiono y entonces les traté de generar toda una reflexión sobre, precisamente, cómo podemos conducir nuestro pensamiento y asociarlo a las emociones, para que no se desborden o no se repriman, y puedan ser comunicadas asertivamente» (D3).

Otros educadores dejan claro que su intervención es netamente pedagógica y que, en realidad, no consideran que deban involucrarse de manera directa en asuntos que pueden ser de índole personal:

«[...] siempre primero manifiesto la realidad del momento, es decir la comunicación con ellos es netamente pedagógica. Sí: únicamente orientó y recomiendo y trato de darles el avance, hasta donde ellos manifiestan la inquietud; trato de darles una resolución, pero una resolución que sea real, que sea de lo que para ellos sea de convencimiento, pero siempre con la realidad y con la verdad» (D4).

Respecto a la manera como tratan de comprender y ayudar a los estudiantes en el proceso emocional, los educadores coinciden en señalar el diálogo como una herramienta para encontrar soluciones, y por ende la escucha, para que el adolescente exteriorice lo que le sucede.

2. REGULACIÓN EMOCIONAL

Esta categoría, como lo describe la Tabla 5 analizó la manera como los docentes conciben la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, basándose en las expresiones emocionales que manifiestan para afrontar las situaciones que se presentan con los estudiantes, las cuales les exigen regularse emocionalmente y autogenerar emociones positivas.

Tabla 5
Matriz de correspondencia: regulación emocional

Categoría	Descripción	Subcategoría	Pregunta
Regulación emocional	Brinda la capacidad de transformarse, demostrando coherencia entre emoción, cognición y comportamiento. Frente a situaciones que puedan generar emociones negativas, se buscan alternativas de autorregulación que conlleven, en la medida de lo posible, el volverlas positivas, autorregulándose.	Autorregulación emocional	Cuando ha tenido alguna situación personal poco agradable ¿de qué forma cree usted que influye en sus labores con los estudiantes?
		Habilidades de afrontamiento	Si un estudiante tiene comportamientos disruptivos en los escenarios educativos, ¿cómo soluciona la situación?

2.1 Autorregulación emocional

El docente es un ser humano con vida propia en la cual se le presentan situaciones que le afectan emocionalmente. En este apartado se analiza si considera que su vida personal afecta de manera directa la forma como interactúa con los estudiantes, si es consciente de ello y si puede autorregularse emocionalmente, para evitar que su desempeño se vea afectado. Para ello se les preguntó: cuando ha tenido alguna situación personal poco agradable, ¿de qué forma cree usted que influye en sus labores con los estudiantes?

Los docentes expresan que de una u otra manera sí influye, porque es difícil alejarse de la realidad que están viviendo; sin embargo, reconocen que hacen todo lo posible para que sus labores no se vean afectadas. Afirman que, a veces, son los mismos estudiantes quienes notan que algo sucede a nivel personal, porque expresan que los perciben diferentes, respecto a su manera habitual de comportarse. Esto indicaron los participantes:

«Pues uno esperaría que de pronto no influyera, y uno hace un trabajo sobre sí mismo –como profesional–, porque sabe que uno tiene sus propios problemas, pero eso no implica que deba llevarlos o afectar a los demás con ellos, porque ese no es el propósito del docente. Todos tenemos una vida personal y tenemos dificultades, preocupaciones, sueños, ilusiones y eso, pues sí, nos afecta, pero al llevarlo a la escuela uno trata de que de pronto eso no vaya a repercutir de manera negativa en las personas.

»Por ejemplo, algunas veces trato de que ellos no noten esas situaciones. Yo trato de concentrarme al máximo en la clase y eso me parece que es, es una estrategia. Sin embargo, nuestros gestos hablan, nuestra voz expresa, nuestro cuerpo habla y algunas veces los muchachos notan que hay alguna preocupación. Si alguien en algún momento, pues ahí algún tipo de *feedback*, por decirlo emocional, de que ellos notan de que hay algo en uno, pues yo trato de compartirles honestamente lo que me sucede» (D3).

Asimismo, los docentes aceptan que la afectación puede ser consciente o inconsciente, y que cuando es consciente, es necesario autoevaluarse y detenerse, puesto que no es justificable desquitarse con los estudiantes por una situación de índole personal. Así lo compartió uno de los educadores:

«[...] viéndolo desde el hogar, por ejemplo, esas relaciones que uno vive en el hogar con sus hijos, con su pareja o incluso con sus amigos, entonces uno puede llevar eso al aula de clase. De manera consciente o de manera inconsciente. Si es de manera consciente, pues es tremendamente grave, porque allí es necesario ponerle un freno ¡de inmediato!, y si es de manera inconsciente pues hay que dejarse, dejarse guiar. Quiero decir, si el estudiante le hace ver a uno, que uno lo está gritando, que uno lo está agrediendo, porque uno también ha sido incomodado en algún lugar; y entonces lo llevó a exteriorizar allí con los estudiantes, porque llegó en paro. No tiene sentido, pero sucede, claro» (D2).

Algunos hacen todo lo posible por ser consciente de sus emociones y separar lo personal de lo profesional:

«[...] siempre he dicho que los problemas míos, los dejo debajo del colchón. Aquí vengo, como si no tuviera nada, entonces nunca detectan, porque siempre, como te digo, llego es con la energía, con el entusiasmo para que la clase sea amena. También porque no me lleno de amargura, a menos que haya pasado una cosa, pues grave en mi vida, pues que tenga que ver con la muerte de un familiar; y, aun así, no, no, no muestro como esa parte» (D1).

2.2 Habilidades de afrontamiento

A veces, en la interacción entre los estudiantes se presentan comportamientos disruptivos o inapropiados; frente a ello, el docente interviene para buscar cómo solucionarlos. La estrategia que emplean, inicialmente, es el diálogo, siguiendo el debido proceso; si la situación persiste, aplican lo que indica el manual de convivencia de la institución y se apoyan en las directivas, coordinador y rector.

Asimismo, especifican que buscan ser prudentes en sus apreciaciones para respetar la privacidad del estudiante; sobre todo porque, en algunos momentos, se develan aspectos

de la vida personal del educando y se requiere prudencia. Los docentes manifestaron que siempre orientan hacia el aspecto reflexivo para que el estudiante se autorregule y, con base al ejemplo, afronte lo sucedido. Esto expresaron:

«[...] trato de hablar con la persona y reconocer cuál es la situación que le está ocurriendo, si es una inconformidad, esa es una situación lejana de la escuela, trato de indagar sobre eso y de alejarlo del espacio de los compañeros, porque la presión social de los demás compañeros que él tiene, pues puede hacer de que él también actúe así» (D3).

3. AUTONOMÍA EMOCIONAL

La autonomía emocional, como se muestra en la Tabla 6, brinda las herramientas para reconocerse y reconocer en el otro, la capacidad crítica y propositiva, sin pretender imponer el pensamiento ni dejar que otro imponga el suyo. En la educación, el maestro se ve obligado a seguir directrices ya impuestas; sin embargo, puede generar espacios propositivos que le permitan –dentro de su autonomía– ser coherente con su forma de pensar.

Tabla 6

Matriz de correspondencia: autonomía emocional

Categoría	Descripción	Subcategoría	Pregunta
Autonomía emocional	Permite no ser un individuo maleable al antojo de otros, sino por el contrario, una persona con la suficiente autoestima, autoaceptación y autovaloración. De tal forma que tenga la capacidad crítica para cuestionar los argumentos que no concuerden con sus principios éticos y lograr actuar de manera propositiva cuando así se requiera.	Concertación	¿Usted llega a acuerdo sobre algunos aspectos de la clase que orienta? ¿De qué manera lo hace?
		Actitud crítica y propositiva	¿Qué emociones le generan los estudiantes que le expresan estar en desacuerdo con usted?

3.1 Concertación

Llegar a acuerdos facilita el dar voz a quienes forman parte de un grupo. En el campo educativo se traduce en brindar al estudiante el papel protagónico. Los educadores reconocieron que, en algunos aspectos de su labor, permiten a los estudiantes tomar parte de las decisiones. Sin embargo, en el aspecto académico, apareció una marcada tendencia, sobre todo relativa a las fechas de entrega de los trabajos y algunas problemáticas con los ejes temáticos. En ese aspecto se dejó un poco de lado la participación en las situaciones sociales, emocionales, relacionadas con la convivencia. Este es uno de los testimonios al respecto:

«Sí, siempre he intentado la concertación. Digamos que, en principio es comentando con ellos que se va a realizar. Yo traigo una idea, el profesor aquí les propone elaborar un animal tridimensional y lo van a elaborar con estas indicaciones. Entonces el estudiante, desde allá me dice: “¿profesor y lo puedo hacer en plastilina?”, de inmediato yo le diría: “bueno, si se trata de ir en consecuencia con el tema, que es lo tridimensional, por supuesto adelante puedes hacerlo”.

»Entonces, allí ya estaríamos conciliando. No hay una rigidez en lo que el profesor propone realmente, esa es mi actitud y ese es mi interés» (D2).

3.2 Actitud crítica y propositiva

Los estudiantes son personas con capacidad crítica y no siempre están de acuerdo con la orientación del educador; y, en ocasiones, manifiestan las inconformidades. Frente a lo anterior, algunos docentes afirman que a veces les resulta molesto e incluso sorprendente, que el estudiante les contradiga; sin embargo, buscan llevarlos a la reflexión para lograr, mediante argumentos, fortalecer su parte crítica, orientándolos para consolidar una actitud propositiva:

«[...] me llama mucho la atención y no percibo una emoción de enojo ni de... cómo llamarla... Otra emoción como de... más bien me sorprende. Me sorprende porque el estudiante tiene capacidad de análisis y en la medida en que sucede. La pregunta que me hago es, ¿quiero ver su argumentación? Quiero ver su análisis, quiero sentir qué es lo que va a proponer» (D2).

En este punto también se expuso que a veces no se reacciona de la mejor manera frente a la diferencia y se toma como algo personal, impidiendo generar una actitud propositiva, como lo señaló el siguiente docente:

«[...] hay veces, pues cuando uno tiene el desacuerdo con alguien, uno se nota que eso afecta más al otro, como que la forma de hablar con uno y de rebatir, si es como más emocional y entonces ahí sí me preocupo, porque me preocupa sobremanera el hecho de que piensen que, porque pensamos en desacuerdo, pues no podemos establecer como un canal de comunicación o que se rompa como una amistad, por decirlo» (D3).

4. COMPETENCIA SOCIAL, PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR

En esta categoría se unieron elementos de la competencia social, la competencia para la vida y el bienestar, como se ilustra en la Tabla 7. Con base en lo precedente, este componente se relaciona con todos los aspectos que permiten una convivencia basada en el respeto por el otro, la forma como se manejan las situaciones conflictivas bajo el reconocimiento de la diferencia y, también, con la toma de decisiones que permiten el alcance de ciertos resultados.

Tabla 7*Matriz de correspondencia: competencia social, para la vida y el bienestar*

Categoría	Descripción	Subcategoría	Pregunta
Competencia social, para la vida y el bienestar	Se destaca la condición de entender que los seres humanos son sociales por naturaleza y que, para tener una convivencia adecuada, debe primar el respeto, la comunicación asertiva, expresiva y receptiva; además, la colaboración es clave para la sana convivencia y para un manejo adecuado de los conflictos. Brinda flexibilidad frente a la adversidad y fortaleza para tomar decisiones con criterio personal. Se sustenta en razones objetivas que beneficien no solamente al individuo, sino a la colectividad en diferentes aspectos de la vida.	Respeto por los demás	Cuando un estudiante es irrespetuoso con otro compañero durante la clase, ¿qué actitud asume usted?
		Asertividad y empatía	Si un grupo o un estudiante no tienen empatía con su forma de orientarlos, ¿qué estrategias utiliza para que la situación cambie? ¿Cómo es la comunicación con sus estudiantes?
		Logro de resultados	¿Cuáles son para usted las características de un buen estudiante?

4.1 Respeto por los demás

En la interacción entre los estudiantes, es común observar situaciones de poco respeto. El educador decide qué actitud asume frente a esos casos.

Sobre el particular, los entrevistados manifestaron que priorizan la búsqueda de soluciones y se muestran totalmente receptivos, estableciendo canales de diálogo para que las personas involucradas reflexionen, asuman las consecuencias de sus actos y, además, para que la persona a la que se le faltó al respeto sepa que fue atendida. Reconocen que se muestran firmes, tratando de seguir el debido proceso e identificando la gravedad de la falta. Así lo manifestaron al preguntarles qué actitud asumen si un estudiante es irrespetuoso con otro:

«Pienso que en ese momento hay que tornarse duro; entendiendo que esa dureza no significa ningún tipo de violencia, ningún tipo de actitud violenta. Sino una firmeza para hablar con el estudiante agresor, una firmeza para observar la situación; y, ya en la conversación que se tenga en torno a las causas y las consecuencias, ir flexibilizando hasta encontrarse con el “acudiente” o incluso con el estudiante mismo y la siguiente instancia, en donde el estudiante percibe en uno, ya no esa dureza, sino la reflexión, la capacidad de ser reflexivo» (D3).

También consideraron relevante generar espacios de comunicación entre pares, para que sean ellos mismos, con la orientación del docente, quienes lleguen a los acuerdos respectivos:

«¿Qué actitud? Pues en el momento entra en un silencio, luego lo llamó y converso con ellos. Puede ser cada uno o como pueden ser los dos, los llamó a descargos y los pongo a que se lleguen a acuerdos» (D4).

Algunos docentes coincidieron en que se trata también de hacer respetar la dignidad del otro y lograr la concientización como canal de reflexión. Existe la limitante del tiempo, porque no hay espacios predeterminados para generar reflexiones colectivas con cada grupo.

4.2 Asertividad y empatía

Por el rol que los docentes desempeñan, se les presentan situaciones en las cuales no logran empatía con el grupo de estudiantes que orientan, y en esas circunstancias se analiza si, en la forma de actuar, el educador puede «mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad» (Bisquerra y Perez, 2007, p. 73), de manera que pueda buscar estrategias asertivas para manejar adecuadamente la situación.

En atención a lo anterior, algunos docentes reconocieron que la falta de empatía que surge en ocasiones con los estudiantes, les genera preocupación y buscan estrategias para lograr ser más empáticos y asertivos en los procesos de comunicación, para que los educandos se motiven y realicen los procesos de mejor forma. Sobre todo, teniendo en cuenta que todos los participantes afirmaron en la entrevista poseer una buena comunicación con los educandos. De igual forma aceptaron que, a veces, los docentes estigmatizan a los grupos, y ello hace que se genere resistencia por parte de los educandos. Así lo expresaron:

«[...] me preocupa, cuando un grupo es apático. Yo entonces trato de conquistarlos, trato de que la clase sea más motivadora, de ser diferente a los de los otros grupos.
 »Ya me pasó una vez y eso no lo vuelvo a hacer nunca: fue una época de los noventa. Resulta que había un grupito [...] como estigmatizado por todos los maestros; entonces, [...] yo, a la hora de descanso con ellos, era chévere, y se me acercaban y hablamos y reímos, pero a la hora de la clase tenía una actitud distinta con ellos.
 »Una alumna me dijo: “Es que quiero hacerle una observación”. Entonces yo dije, “cuéntame”. [Respondió:] “Es que usted a la hora de descanso uno se acerca a usted y es tan chévere, tan alegre. Pero cuando entra a nuestra clase y usted es otra persona”. Yo le dije: “[...] no lo había notado”. Y desde ahí, yo dije, no volveré a ser así. Eso traté de no volverlo a hacer nunca más, o sea, de no ser siempre amigable. Yo no volví a estigmatizar grupos» (D1).

Como se observa en el relato, el docente reconoce que a veces la actitud del profesional de la educación conlleva que la relación con sus estudiantes sea tensa, debido a que se llega al aula de clases prevenido y los estudiantes así lo notan. Frente a las relaciones interpersonales, también se evidenció que algunos docentes hacen una marcada separación de lo personal con lo académico, y tratan de que los estudiantes lo entiendan de esa forma y así evitar que por falta de empatía no rindan académicamente. Uno de los entrevistados lo narró así:

«A ver, bueno, a mí me pasó con un estudiante: es que yo me daba cuenta de que ella no resistía mi presencia. [...] Había otra colega que, de pronto, no la orientaba como debía hacerlo, y la niña se iba mucho a ella. [...] La niña tuvo unos momentos agradables y, al fin de año, logramos que ella solamente mirara el área [que yo impartía], no si había química [...] entre las dos; que se preocupara por el área académica [...] que ella tenía que cumplir y avanzar; allí traté de enfocarla y ella pudo lograr terminar el año» (D4).

Las emociones de los educadores se hacen evidentes en la interacción. Cada uno, desde su mirada, busca lograr que los objetivos académicos se alcancen. Reconocen que la falta de empatía o de comunicación asertiva puede ser una limitante en la consecución de las metas propuestas.

4.3 Logro de resultados

La labor de orientar a los estudiantes, busca que ellos logren realizar su proceso y alcancen ciertos resultados; en ese sentido, es oportuno conocer qué características debe tener, según los docentes, un buen estudiante. Al realizarles la pregunta, los educadores priorizaron los aspectos de formación personal y los ligaron a lo académico, como consecuencia y no como causa. Resaltan la motivación, la capacidad crítica y propositiva, el vencer los obstáculos que se les presenten; la presencia de los valores, como el respeto, la perseverancia, la responsabilidad, entre otros. Del mismo modo, afirmaron no estar de acuerdo con la categorización de «buen o mal estudiante», debido a que lo que se debe tener en cuenta es el proceso que se lleva a cabo para alcanzar un resultado. Así lo manifestaron:

«[...] lo más importante es qué se están construyendo como personas y entonces, para mí, ese registro de “buen estudiante”, es mucho más amplio que simplemente tener unas buenas notas académicas» (D3).

«[...] un buen estudiante participa en clase; un buen estudiante, da explicaciones y siempre acercándolas al contexto de la realidad, con una expresión oral adecuada y respetuosa. Sostiene y muestra en sus acciones los valores humanos, sociales. Ese es un buen estudiante. El que explica, que cuestiona, pero que cuestiona con ese respeto, con esa prudencia. Ese es el buen estudiante. El que tenga pensamiento crítico siempre, y que tenga gran capacidad de comprensión, de entendimiento y asimilación al mensaje que se le brinda. Ese es un buen estudiante. Obviamente en la parte académica, que escriba muy bien: sí, que escriba de acuerdo a su nivel, a su edad, a su capacidad» (D4).

Los docentes resaltan como preponderante para la vida y el bienestar, el brindar a los estudiantes herramientas que les permitan entender que deben salir adelante pese a las dificultades. Asimismo, que la toma de decisiones, frente a las situaciones que se le presentan, será fundamental para alcanzar los objetivos que se propongan en su proyecto de vida.

«Es muy importante, en ese ejercicio de construir o de desarrollar habilidades sociales, ser creativo, de hecho, lo somos; pero creer que lo somos y jugar con eso, asociado con ese despertar del ser» (D2).

«Esa es la posibilidad de poder llegar al otro y darle la posibilidad de la transformación; una transformación donde él sale transformado, pero también uno» (D3).

Como se vislumbra en los testimonios, el docente enfatiza la competencia social, para la vida y el bienestar, de los estudiantes, porque en esos procesos de construcción, cada una de las partes aprende de la otra.

CONCLUSIONES

Los docentes reconocen que, en el desarrollo de su labor, intervienen en situaciones que sobrepasan lo académico, independientemente si el espacio de interacción con los estudiantes es virtual o presencial. Esto permite concluir, que requieren prepararse como profesionales, no solamente en su parte disciplinar, sino en otras competencias, sobresaliendo las socioemocionales.

Estas competencias –conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, y competencia social para la vida y el bienestar– requieren analizarse desde la mirada del educador, en su contexto real. De esa manera se establecerán las fortalezas y los aspectos por mejorar en el manejo de las situaciones de conflicto que se presentan con los estudiantes.

Los docentes intentan comprender a los estudiantes, se preocupan por escucharlos y motivarlos para que se sientan mejor, cuando perciben que están afectados emocionalmente por alguna situación. Las emociones de los estudiantes no pasan desapercibidas por parte de los educadores; sin embargo, ellos reconocen que existen limitaciones, entre las cuales está el tiempo para profundizar en el diálogo, y que no todos los estudiantes permiten que se evidencien en ellos las emociones negativas.

Los docentes indican que, en ocasiones, es inevitable que sus propias situaciones emocionales se reflejen en el trabajo. De igual forma consideraron que tratan de ser siempre profesionales, regulándose emocionalmente; y que su desempeño laboral, sobre todo el trato social y personal con sus estudiantes, no se vea afectado.

En la medida que el docente le permite al estudiante participar activamente en el proceso de aprendizaje, estimulando su capacidad crítica y propositiva, muestra su autonomía emocional. En coherencia, al educador le corresponde estimular la capacidad de argumentación en los educandos, para que sustenten sus planteamientos en debida forma.

La competencia social para la vida y el bienestar se reflejan en la escuela por medio de la socialización. Los educadores brindan herramientas para que exista una convivencia armónica, fomentan el diálogo y tratan de seguir el conducto regular, frente a situaciones de conflicto con los estudiantes; sin embargo, no poseen siempre las herramientas para brindar la solución más idónea.

Uno de los elementos a mejorar es la concertación en las situaciones relacionadas con la convivencia; debido a que se enfatiza más lo académico y no la participación activa del estudiante en temas sociales. Surge una presión implícita y latente por parte del Estado, y el educador es medido por los resultados de las pruebas externas de evaluación estandarizadas. En ese sentido, los aspectos socioemocionales no son relevantes, con lo cual se desconoce que son base fundamental para el desarrollo de la persona.

Los docentes coinciden en afirmar que cada estudiante vivencia de diversa manera los procesos y que, para lograr una verdadera formación integral, en concordancia con los pilares de la educación, no pueden enfocarse solo en orientarlos en lo meramente académico. Es indispensable que los docentes potencialicen sus competencias socioemocionales, porque la mejor forma de educar es con el ejemplo; y en la medida que el educador demuestre esas habilidades, posibilita al estudiante el desarrollarlas o fortalecerlas.

El Estado, por medio de lineamientos educativos, debe brinde espacios para escuchar al docente y determinar áreas en las cuales, desde las realidades particulares de cada contexto, deba fortalecer la labor escolar.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este estudio no participaron docentes de todas las áreas del conocimiento, orientadas al nivel de básica secundaria. Ello limitó una visión más amplia de las percepciones, a partir de la preparación propia de la disciplina académica.

Es esencial continuar esta línea de investigación, haciendo énfasis en las percepciones que tienen los estudiantes sobre las competencias socioemocionales de sus docentes permitiéndoles, también a ellos, expresar sus voces de manera crítica y propositiva, en función de su formación integral. ■

Referencias

- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Álvarez Bolaños, E. (2018). *La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), pp. 199-220. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/77>
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., RiebleAubourg, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M. y Viteri, A. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. *Banco Interamericano del Desarrollo*. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Álvarez-Gayou J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Baron, Reuven (2010), Emotional intelligence: an integral part of positive psychology, en *South African Journal of Psychology*, vol. 4, núm 1, República de Sudáfrica, Psychological Society of South Africa. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <http://www.bibliocatalogo.buap.mx:3403/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=68548787-d2e453b-a573-2d89177100aa%40sessionmgr111&vid=15&hid=104>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 95-114. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- _____ (2020). Educación socioemocional y bienestar. En L. G. JuárezHernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <https://cife.edu.mx/recursos>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, XXI(10), pp. 61-82. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://revistas.unav.edu>
- Borja Sarmiento, M. S. (2022). Rol del docente en la educación socioemocional: Aspecto clave dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia. *La Casa del Maestro*, 1(2), pp. 9-14. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/4310>

- Buitrago-Bonilla, R. E., y Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), pp. 225-247. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Cassullo, G. L., y García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 213-228. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Creswell, J. W. / Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publishing.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Compendio)*, pp. 1-47. UNESCO. París. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Hinostroza, J. E., Matamala, C., Ibieta, A., Labbé, C., López, E., Romero, N., y Fernández, C. (2020). *Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes*. Santiago: Instituto de Informática U. de La Frontera; Centro de Desarrollo Profesional Docente U. Diego Portales; SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe; OPED Pontificia U. Católica de Chile. Recuperado de http://www.miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf
- Hymel, S., y Ford, L. (2014). *School Completion and Academic Success: the Impact of Early Social-Emotional Competence*. *School success*, pp. 17-22. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/school-success.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A., & Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied Adolescent's Life Satisfaction: Personal Competencies and School Climate as Protective Factors. *Frontiers in Psychology*, 10. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01691>
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., y Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), pp. 383-410. Recuperado el 16 de noviembre de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300001
- López, E. E., Ferrer, B. M., y Gutiérrez, T. I. J. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación*, 15(1), pp. 45-60. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765489007.pdf>
- Márquez-Cervantes, M.C. y Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), pp. 221-235. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>

- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mayer, Jonh & Peter Salovey (1997). What is emotional intelligence?, in *Emotional Development and Emotional Intelligence*, pp. 232-242. Nueva York: Basic Books.
- Meza-Mejía, M. del C. (2018). Hacia una enseñanza reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (25). Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i25.1714>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2020). *Directiva No. 05*. Bogotá, Colombia.
- Moreira Cedeño, S. A., Ibáñez Cuenca, R. G., y Monroy Villón, A. E. (2021). Estudio de caso: análisis de las actividades y estrategias socioafectivas aplicadas en los grados de sexto y séptimo EGB, de la unidad educativa «Charasol». *Revista Panamericana de Pedagogía* (32). Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2267>
- Mozqueda, E. Y. M., Romero, N. A. R., Solis, M. G. O., Andrade, H. R. B., y Elizalde, E. K. S. (2022). Variaciones en los estados emocionales autopercebidos de docentes de educación básica relacionados con la pandemia de COVID-19 en Jalisco. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(25), pp. 11-32.
- Palomera, R. (2014). En busca de las competencias perdidas del docente del siglo XXI. *X Congreso Internacional de la SEAS*, Valencia.
- Paredes, Í. e Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia*, 19(2), pp. 125-138.
- Rendón, María Alexandra., Cuadros, Olga Elena., Hernández, Beatriz Elena., Monterrosa, Diana Cecilia., Holguín, Amparo., Cano, Lina María., Álvarez, Johanna Patricia. y Ortiz, Adriana María. (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Romero Zárate, M., y Santana Valencia, E. V. (2021). La afectividad en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (32). Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2269>
- Ruiz Sánchez, S, (2020). Las habilidades socioemocionales docentes en tiempos de pandemia. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.). *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <https://cife.edu.mx/recursos>
- Saarni, Carolyn (1997), Emotional competence and self regulation in childhood. From *Emotional development and emotional intelligence*, pp. 35-66. Nueva York: Basic Books.
- _____ (1999), *The Development of Emotional Competence*. Nueva York: Guilford Press.
- UNESCO (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y jóvenes durante las crisis*. Recuperado el 126 de noviembre de 2022, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa

- Valero-Moreno, S., Lacomba-Trejo, L., Tamarit, A., Pérez-Marín, M., & Montoya-Castilla, I. (2021). Psycho-emotional adjustment in parents of adolescents: A cross-sectional and longitudinal analysis of the impact of the COVID pandemic. *Journal of pediatric nursing*, 59, e44-e51. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.01.02>
- Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y., y Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), pp. 134-150.



CALIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN EN LA UISRAEL, ECUADOR

QUALITY OF THE UNIVERSITY TEACHER ON THE EDUCATION CAREER AT UISRAEL, ECUADOR

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2725>

Yolvy Javier Quintero Cordero
Universidad tecnológica Israel,
Ecuador.

yquintero@uisrael.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5773-2574>

Mayra Alejandra Bustillos Peña
Universidad tecnológica Israel,
Ecuador.

mbustillos@uisrael.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4038-4726>

Norma Molina Prendes
Universidad tecnológica Israel, Ecuador.

nmolina@uisrael.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9589-3723>

Recibido: octubre 13, 2022 - Aceptado: noviembre 4, 2022

Resumen

El objetivo fundamental del presente artículo es diagnosticar la calidad educativa que demuestra en su praxis, el docente universitario de la carrera Educación, en la Universidad Tecnológica Israel (UISRAEL), situada en la ciudad de Quito. Se apoyó en los referentes teóricos de Kant (1985), Aristóteles (1985), Touriñan (2019), Freire (1985) (1971) (1997) y Valleys (2021), entre otros.

Es un estudio de carácter mixto o complementario; desde la óptica cuantitativa es descriptivo y proyectivo. Presenta un diseño de campo-transeccional. Se empleó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, analizándose los indicadores: claridad, dinámica de la materia, percepción de aprendizaje, formación profesional y tecnológica e investigación.

Desde la perspectiva cualitativa se utilizó como técnica la observación y como instrumento la Guía de observación. La población estuvo constituida por 126 estudiantes de la carrera Educación, los cuales fueron tomados íntegramente.

Se pudo detectar, desde la perspectiva cuantitativa, que la calidad del docente de la carrera Educación está dentro de un nivel de calidad «aceptable». Desde la orientación cualitativa,

si bien la mayoría demuestra un nivel alto de calidad, existe una minoría de docentes que demuestra insuficiencias en su praxis educativa como, por ejemplo: comunicación con sus alumnos, actualización de contenidos respecto del perfil del egresado, estrategias expositivas sin intencionalidad para incitar a un pensamiento crítico en los estudiantes, y falta de motivación a sus alumnos. Se recomienda un programa de actualización docente.

Palabras clave: calidad de la educación, práctica pedagógica, formación de docentes, formación profesional, educación superior.

Abstract

The fundamental objective of this article is to diagnose the educational quality that the university professor of the Education degree demonstrates in his praxis, at the Israel Technological University (UISRAEL), located in the city of Quito. He relied on the theoretical references of Kant (1985), Aristotle (1985), Touriñan (2019), Freire (1985) (1971) (1997) and Valleys (2021), among others.

It is a mixed or complementary study; from the quantitative point of view, it is descriptive and projective. It presents a transectional- field design, the survey was used as a technique and the questionnaire as an instrument, analyzing the indicators: clarity, dynamics of the subject, perception of learning, professional and technological training and research.

From the qualitative perspective, observation was used as a technique and the Observation Guide as an instrument. The population consisted of 126 students of the Education career, which were taken entirely.

It was possible to detect, from the quantitative perspective, that the quality of the teacher of the Education career is within an "acceptable" level of quality. From the qualitative point of view, although the majority demonstrate a high level of quality, there is a minority of teachers who demonstrate insufficiencies in their educational praxis, such as: communication with their students, content updating regarding the graduate profile, expository strategies without intentionality to encourage critical thinking in students and lack of motivation to their students. A teacher update program is recommended.

Keywords: Quality of Education, Pedagogical Practice, Teacher Training, Professional Training, Higher Education.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación es un tema siempre en la mente de los investigadores y de la propia sociedad. Resulta imperativo resaltar que la misma se relaciona con una serie de eventos que deben suministrarse o cumplirse. En ese sentido, como lo anotan Delgado y González (2018), tales eventos están vinculados con los objetivos, competencias, procedimientos y equidad entre otros aspectos. Por tanto, debe ser asunto de una constante y crítica revisión, por quienes, en el contexto institucional e individual, tienen responsabilidad en ello. El caso que ocupa la intencionalidad de este artículo se refiere, precisamente, a las competencias que deben ostentar los docentes universitarios en el cumplimiento de su misión.

En un trabajo investigativo, realizado por Arias et al., (2018), denominado *Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE*, expresan que tales competencias se concretan en la tenencia de conocimientos, capacidades, aptitudes, actitudes y destrezas, que posibilitan al docente motivar en sus estudiantes el gusto por la creatividad,

los valores, el pensamiento crítico y la utilización de la tecnología, en términos de utilidad. La educación de calidad está ligada al crecimiento y desarrollo de las naciones, lo cual necesariamente implica que debe ser integral: formar ciudadanos, que amen su patria, y cuya existencia esté signada por el despliegue de valores, que comporten una naturaleza distinta en la visión de la vida como don dignificante. Todo ello repercutirá positivamente en todos los órdenes que constituyen la sociedad. De lo que se trata es de darle forma a una sociedad capaz de resignificarse.

En ese sentido, y tras una revisión bibliográfica, por lo demás expuesta, los autores determinaron cinco competencias a ser analizadas en la investigación: claridad en la praxis, dinámica de la materia, percepción de aprendizaje, formación profesional y tecnológica, e investigación. El estudio de tales competencias pretende diagnosticar la calidad educativa que posee el docente en su praxis, singularmente, en la carrera Educación de la Universidad Tecnológica Israel (IUSRAEL), de Quito. Si bien el estudiante se constituye en el constructor de su propio aprendizaje, el docente es el principal animador, guía y ambientador de tal proceso. De allí la importancia de conocer el nivel de su desempeño profesional y humano.

SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN

El problema más grande al cual debe enfrentarse el ser humano es, sin duda, la educación. Esta afirmación corresponde a Kant (1985); en su obra *Tratado de Pedagogía*, escrita hacia 1803, sostiene que el hombre logra serlo únicamente por la educación; se trata de un proceso, arduo y difícil, en la búsqueda de perfeccionarse a sí mismo, generación tras generación, por lo cual la pedagogía trasciende los cimientos de la historia. La educación le prepara para ser libre y actuar en autonomía.

Para Aristóteles (1985), la praxis educativa se revela cuando el ser humano, en este caso el docente, es libre y reflexiona. Es lo que llama Touriñán (2019) la «mirada pedagógica»: ese escrutinio interno, que realiza el pedagogo acerca de su modo de actuación profesional, de sus métodos, técnicas, estrategias, de su rol como investigador; en suma, de cómo ejerce su labor pedagógica. En el entendido de que esa labor posee un significado y un propósito: formar al individuo conforme a las características culturales de cada sociedad, porque cada una de ellas alberga necesidades inherentes a su propia condición que, en la generalidad de los casos, son diferentes; por tanto, van construyendo un ser adecuado a tales propósitos.

Ahora, independientemente de lo que cada sociedad sostenga como modelo de individuo, para darle continuidad a su hilo cultural, existen determinadas premisas que deben considerarse en relación con el significado de la educación. Al respecto, Touriñán (2016) explica que tales son: criterio de contenido, forma, uso y equilibrio. Existe un proceso educativo de contenido, cuando se establece un sustento de carácter axiológico; solo debe considerarse algo como educativo, cuando refleja un modo de vida inspirado en valores que reafirmen la cualidad de humanidad. Al propio tiempo, debe suministrarse una socialización ética de forma, es decir, la praxis debe distinguirse por respetar la libertad y dignidad de los educandos, no solo por ser personas, sino también porque son ellos los que construyen su propio aprendizaje.

Por otra parte, todo proceso educativo debe motivar al estudiante a asumir un pensamiento crítico que le permita ordenar ideas, reflexionarlas de manera objetiva, en forma de preguntas que se analizan y, en concordancia, emitir juicios de valor y construir un esquema mental propio que lo catapulte como un ser pensante. De lo contrario, se estará ante un aprendizaje de carácter repetitivo-memorístico, que solo tiene implicancias en las calificaciones obtenidas. Igualmente, la educación debe obedecer a un enfoque de equilibrio:

no debe existir un área que se sobreponga a las demás en términos de contenidos, de lo que se trata es de desarrollar un individuo a través de una formación integral.

Este planteamiento coincide con los aportes de uno de los más representativos pedagogos contemporáneos, como lo es Paulo Freire (1985). En su libro, *La pedagogía del oprimido*, critica vehementemente el tipo de educación que él denomina bancaria, caracterizada por una simple, continua y monótona transmisión de conocimientos depositados en el estudiante, quien no hace más que repetirlos memorísticamente.

Es una educación que hace visible, en grado superlativo al docente, e invisibiliza al estudiante. Frente a esa arcaica estrategia que solo genera dominación del hombre por el hombre, propone una educación en la que docente y estudiantes se encuentren, se comuniquen, se reconozcan, aprendan de la mano, se conviertan en constructores de esperanzas. Así el ambiente formativo se nutre, se ensancha, es el resultado de un compartir interno (reflexivo) y con otros. En síntesis, es una educación dialógica. Ya lo indicaba en su obra *La educación como práctica de la libertad* (1971) y *La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo* (p. 7).

Igualmente, en su obra *Pedagogía de la autonomía* (1997), enuncia la forma como los docentes deben propiciar el deseo de construir el conocimiento, por medio de la investigación científica. Promueve una educación que abandere un fundamento axiológico, en la cual el docente se constituya en modelo vivo de conducta a seguir. No se puede enseñar valores cuando no se practican. Asimismo, promueve la lectura, como medio para construir un pensamiento crítico que impulse la autonomía del discente.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE CALIDAD

Antes de realizar consideraciones acerca de una educación universitaria de calidad, se considera imprescindible destacar la finalidad que persiguen estas organizaciones. En ese aspecto, Rodríguez Días (2021), exdirector de la sección Educación Superior de la UNESCO, indica:

El programa de educación superior de la UNESCO debía tener en cuenta que los cambios en las esperanzas puestas en la educación superior, significaban que la formación e investigación debían responder a las nuevas necesidades de los diferentes escaños de la sociedad; contribuir a la revitalización de las economías, a través de la formación de profesionales calificados y la formación continua o permanente de los trabajadores, estar insertada en un marco de tecnologías rápidamente cambiantes; estimular un nivel adecuado de innovación tecnológica, a través de la investigación y el progreso del conocimiento científico y, finalmente, mantener la búsqueda de la igualdad social, tanto a nivel nacional como internacional, en un momento en que las dificultades económicas afectaban, sobre todo, a los grupos más desfavorecidos (p. 4).

Esta apreciación acerca de las universidades, demuestra la importancia crucial que poseen en la construcción de una sociedad humanizante, que promueva el diálogo como premisa fundamental en la creación de una cultura que responda a los preceptos de igualdad, equidad y justicia. Las universidades son hacedoras de hombres libres, autónomos, reflexivos, constructores de una interacción social racional, basada en valores que contribuyan eficazmente a enfrentar y darle sentido a la vida como don divino.

Habiendo precisado la finalidad de las universidades, interesa conocer ese constructo denominado «Calidad de la educación universitaria»: ¿a qué se refiere?, ¿cómo imbricarlo dentro de ese conjunto de finalidades? Para Montenegro (2020), la calidad

se vincula o interrelaciona con el cumplimiento de ciertos supuestos: intención, acción y logro. Se parte de una intencionalidad que se convierte en finalidad o propósito, mediante la planificación. Tal plan se ejecuta y se alcanza un resultado, el cual deberá someterse a un proceso de medición, a través de los estándares que se manejan, con el fin de conocer si se ha cumplido conforme a lo pautado.

Por tanto, la calidad en la educación universitaria debe gestionarse. La universidad es una organización que, como ya se observó, posee una misión trascendente ante la sociedad, ergo, debe funcionar conforme a criterios de carácter gerencial procurando, como anotan Morocho et al. (2017), la mejora continua de los procesos y la gestión académica enmarcada dentro de un rango de excelencia.

Igualmente, autores como Vezga (2013), opinan que la calidad está en consonancia con el cumplimiento de los sistemas de acreditación y evaluación, establecidos por las instituciones oficiales de los países, independientemente de la consideración que merezcan por parte de las universidades. Esto no es compartido por los investigadores, por cuanto es necesario que las universidades o los institutos de educación superior, sean convocados y tomados en consideración a los efectos de participar en la construcción de indicadores inherentes a la evaluación de su gestión institucional. De lo que se trata es de combinar el modelo de gestión estratégico de las universidades con los parámetros de evaluación oficial, y en ese sentido, los indicadores deben medir aquello que puede ser viable.

Por otra parte, Esquinca y Gagiotti (2019), vinculan la gestión de la calidad con la instauración de una cultura organizacional idónea, mediante la cual se motive una conducta hacia objetivos logrables. En ese sentido, la gestión de la calidad forma parte activa de esa cultura, como un elemento más para crear y consolidar una ventaja competitiva que se refleje en la academia, es decir: docencia de pregrado, posgrado, investigación y vinculación con la colectividad.

Otro ángulo, desde el cual puede considerarse la calidad educativa universitaria, es el expuesto por Valleys (2021); este autor la observa desde la responsabilidad social y se apoya en que las universidades, en tanto «bienes públicos», se deben a toda la sociedad y esta debe tener acceso a ella sin discriminación alguna. Siendo así, deben contribuir de manera efectiva al logro de un desarrollo sostenible. En ese contexto, el logro de los 17 objetivos de desarrollo sostenible, se constituye en un eficaz criterio y estándar para evaluar el trabajo de las universidades en el cumplimiento de tales objetivos.

De igual forma, el mismo autor expone que las universidades requieren precisar tres necesidades sustantivas que deben ser satisfechas a la colectividad a la cual pertenecen: cognitivo-científica, formación profesional idónea y atención socio-ambiental. La primera guarda relación con la responsabilidad de alcanzar la excelencia académica en sus docentes y promover la investigación para construir conocimientos con altos estándares de rigor científico. La segunda se refiere a la necesidad de cultivar profesionales con un nivel de formación que, realmente, coadyuve al desarrollo socioeconómico, no solo del individuo, sino de toda la sociedad. Un profesional apto contribuye con sus saberes a la creación de estrategias para rentabilizar al conglomerado empresarial en el cual labora y, por ende, a toda la sociedad. La tercera y quizá la más olvidada, corresponde a la conservación y protección del medio ambiente a través de estudios, estrategias e innovaciones.

A los efectos de esta investigación, interesa a los autores lo relativo a la necesidad cognitivo-científica, pues guarda estrecha relación con el propósito del estudio. En efecto, la excelencia académica del docente y su dedicación fecunda hacia la investigación, constituyen el eje en el cual gira el mismo. Pero convencidos de que esta necesidad, al ser cubierta abraza a las demás, pues el individuo al ser debidamente formado, será punta de lanza en

el mejoramiento socioeconómico y ambiental de la sociedad. Ya lo menciona, además, la II Conferencia Mundial de Educación Superior, celebrada en 2009, cuando en el apartado dedicado a Acceso, Equidad y Calidad, punto 21, señala:

Los criterios de calidad deben reflejar los objetivos generales de la educación superior, particularmente la meta de cultivar el pensamiento crítico e independiente, y la capacidad entre los estudiantes de aprender a lo largo de toda la vida. Deberían asimismo promover la innovación y la diversidad. Asegurar la calidad de la educación superior requiere reconocer la importancia de atraer y retener a personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido (p. 3).

Como puede observarse, esta declaración resalta la importancia que tiene el docente en el proceso educativo universitario: promover el pensamiento crítico en los estudiantes, inculcarles el amor por el aprendizaje continuo, ser un docente innovador e investigador. Todo ello lo hace ser calificado, talentoso y comprometido, significándole como un profesional de excelencia.

En esa dirección, Guamán et al. (2020), expresan que la investigación permite buscar y gestionar el conocimiento a través de un procesamiento de información relevante (reconstrucción) y de la función crítica, para aplicarlo en la práctica docente como proceso dinámico de transformación social. Pero, además, el conocimiento generado hay que socializarlo: es una demanda de carácter social.

FORMACIÓN DOCENTE

Sostiene Freire (1997), ya citado, que la calidad de la educación va de la mano con la formación continua de los docentes, y esta se concreta en una reflexión permanente de su praxis educativa, la cual se expresa en un accionar dialéctico entre lo que hace como docente y lo que piensa sobre eso que hace. Ayuda mucho en ese contexto, el consultar con profesores experimentados y ser acucioso, inquieto, buscando nuevas y mejores opciones acerca de cómo enfrentar el hecho educativo.

Para Rodríguez (2017), la capacitación profesional del docente es importante porque influye en el mejoramiento de sus habilidades y competencias, lo cual redundará en un reforzamiento de sus conocimientos, tanto teóricos como prácticos, en donde sobresalga su accionar ético-social. En ese sentido, los investigadores consideran que el desarrollo profesional del docente no es un asunto que atañe solo a él: involucra a toda la sociedad, porque esta marcha al mismo ritmo que avanza la educación.

En este mismo orden de ideas, el Informe McKinsey & Company, empresa especializada en realizar estudios económicos y sociales, realizó una investigación para determinar cómo hicieron los sistemas educativos, con mejor desempeño del mundo, para alcanzar sus objetivos. El estudio estuvo bajo la responsabilidad de Barber y Mourshed (2008). Los resultados dieron cuenta que el mejor desempeño, en términos de calidad, de un sistema educativo, depende en sumo grado de la excelencia de sus profesores.

Incluso, asevera, que ningún sistema educativo puede ser superior a la calidad de sus docentes. El mismo informe testimonia que los profesores con un excelente desempeño, determinan un avance educativo en sus alumnos, tres veces superior al conseguido por profesores de bajo rendimiento. Esto lleva a los investigadores a enunciar que tales docentes deben poseer determinadas competencias que les hagan merecedores de la distinción

de excelencia en su desempeño profesional. En ese sentido, deben capitalizar un conjunto de saberes adecuados, capacidades, destrezas, actitudes y valores que, al aplicarlos, permita la solución de problemas inherentes al ámbito educativo y social.

COMPETENCIAS DOCENTES

Ya Zabalza (2009) había propuesto nueve competencias para el docente de excelente desempeño: a) planear el proceso didáctico; b) escoger y exponer debidamente a los estudiantes, los contenidos de su asignatura; c) brindarles información oportuna y comprensible; d) conocer e incorporar el soporte tecnológico (manejo de las TIC's) en la didáctica de su asignatura; e) organizar las metodologías a utilizar en el proceso didáctico; f) relacionarse, en forma positiva y respetuosa, con los estudiantes; g) reflexionar sobre su práctica docente, y h) participar institucionalmente.

Para los investigadores, planear el proceso didáctico se refiere a organizar los elementos que intervienen en el hecho educativo, imprimiéndole un propósito, significado y permanencia. Los contenidos de la asignatura deben ser sustantivos y expuestos de tal forma, que los estudiantes se sientan atraídos hacia el aprendizaje. Asimismo, saberse comunicar es prioritario: ello redundará en la transmisión de una información veraz, oportuna y digerible por los estudiantes, lo contrario supone incongruencias que solo desvirtúan el sentido de confianza que debe reinar entre docente-alumno.

De igual forma, el manejo responsable de las TIC's supone un soporte vital en el escenario educativo, pues facilita la comunicación productiva entre alumnos, entre profesor y alumnos y entre profesores; mediante esta herramienta y las infinitas aplicaciones que posee el alumno, puede acceder a mayores competencias.

El relacionarse con sus alumnos de manera digna, respetuosa y considerada, debe ser el punto de partida para un proceso didáctico provechoso. La educación es un fenómeno de carácter humano y, como tal, insta hacia la integración de personas con un propósito en común: el aprendizaje y la enseñanza entendida como guía, apoyo, comprensión, compromiso.

Igualmente, la reflexión sobre la práctica es un imperativo de cada docente, porque permite analizar su propio accionar como ductor del proceso y responde a preguntas tales como: ¿estaré haciéndolo bien?, ¿será necesario conocer la idiosincrasia de mis alumnos para encauzar su aprendizaje?, ¿las estrategias que implemento serán las adecuadas? La idea es realizar una práctica innovadora que inspire deseos por aprender, que genere resultados óptimos en el proceso educativo. Asimismo, el participar activamente en beneficio de su escuela, liceo o universidad, otorga al docente un distintivo de responsabilidad, compromiso, disciplina y pertenencia hacia su institución.

De manera análoga, resulta de interés el estudio llevado a cabo por Montúfar et al. (2019), que propusieron analizar las competencias que definen «la excelencia docente» de la Universidad Politécnica del Carchi, Ecuador, desde el punto de vista de sus estudiantes. De 20 atributos o competencias, los estudiantes seleccionaron, mediante una encuesta, las cinco que a su parecer medían la excelencia profesional del docente. Tales son: claridad, dinámica de la materia, recursos materiales y tecnológicos, percepción de aprendizaje y accesibilidad.

Respecto con la claridad, y con base en lo planteado por Hativa (2000), esta implica que el docente demuestre organización, exponga de forma adecuada y lógica los contenidos, emplee un vocabulario sencillo, comprensible y despeje las dudas que surjan en la socialización del conocimiento. De igual forma, debe explicar la intencionalidad de su proceder pedagógico.

En relación con la dinámica de la materia, Montúfar et al. (2019) argumentan que se refiere a: la planificación de sus clases, al material de apoyo que presente, la actualización de los contenidos de su asignatura y el estar atento a los aportes que brinden los estudiantes. Tal acción permite que se sientan interesados en participar, puesto que se perciben escuchados y tomados en consideración.

Igualmente, el uso de los recursos materiales y tecnológicos es un atributo esencial en la excelencia del docente universitario. En efecto, de acuerdo con Lanuza et al. (2018), las TIC ofrecen un espacio idóneo para el aprendizaje, puesto que desarrollan en el estudiante su ingenio, su habilidad analítica e innovadora; elementos, estos, que le aportarán una ventaja competitiva al momento de egresar de la universidad. De allí la importancia de que los docentes asuman el reto de conocer, prepararse e incorporar en sus clases el empleo de esta herramienta por cuanto facilita la participación virtual del estudiante y el desarrollo de sus competencias a futuro.

En relación con la percepción de aprendizaje, Briceño (2021) señala que consiste en la «capacidad para captar, procesar y dar sentido de forma activa a la información que alcanza nuestros sentidos» (p. 1). Ese proceso permite que el individuo interprete su realidad, su entorno. La percepción es única, no es igual para cada persona, y estará en función de la fuerza del estímulo, que da lugar a la sensación percibida.

Esto, obviamente, se aplica al proceso educativo y guarda estrecha relación con el constructo motivación. El alumno se siente atraído, entusiasmado para aprender cuando el docente expone contenidos que le resultan interesantes. De tal forma que la predisposición del alumno hacia el aprendizaje dependerá, en alto grado, de la acción didáctica del docente y, en consecuencia, su percepción será positiva.

La didáctica, en criterio de Ramos (2017), debe impulsar al alumno hacia un aprendizaje autónomo, incentivando su interés hacia el pensamiento crítico y la adquisición de hábitos de estudio. En esa dirección, debe utilizar las estrategias docentes que le permitan cumplir su cometido con excelencia educativa.

Podrían ser, entre otras, una clase magistral para transmitir conocimientos y sensibilizar al estudiante hacia la reflexión del tema y con clara percepción de las relaciones entre conceptos o contenidos. La lluvia de ideas impulsa la creatividad, los debates promueven la discusión de ideas, la argumentación y los juicios de valor activan la mente crítica. Igualmente, la lectura comprensiva promueve la debida interpretación de textos, para emitir una opinión acerca de los mismos.

De igual forma, Mbilinyi (2019) admite que los docentes pueden determinar comportamientos en sus estudiantes a través de su experiencia, su modo de actuación profesional en las clases, su capacidad de interrelacionarse en términos afectivos, brindándoles asesorías, destacando sus talentos, hacerles sentir la necesidad de un proyecto de vida que encauce sus metas y expectativas, proponerles la realización de proyectos comunitarios en los cuales muestren su interés en la resolución de problemas, entre otros aspectos.

La accesibilidad, según Montúfar (2019), se refiere a la valoración de los estudiantes en cuanto a la rigurosidad del docente sobre las calificaciones y actividades académicas; no obstante, abogan porque sea más accesible en lo relativo a permitir recuperaciones. Así mismo, se refiere al acceso a una mayor dedicación a la lectura y ortografía, así como a la aplicación de las normas APA en las investigaciones que realicen.

Ahora bien, el estudio alude al diagnóstico de la calidad educativa demostrada por el docente de la IUSRAEL, en la carrera Educación. En ese sentido, se enuncian los objetivos específicos que persigue la universidad:

- ✓ Diseñar y ejecutar estrategias educativas para desarrollar la proyección macro, meso y micro curricular de la formación de educación primaria, con responsabilidad y calidez humana.
- ✓ Aplicar los sistemas conceptuales de la Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, en la práctica educativa.
- ✓ Resolver problemas del proceso educativo con la aplicación de métodos de investigación y diversas herramientas pedagógicas.
- ✓ Aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como puede verse, el profesional que egresa de la IUSRAEL debería estar preparado desde el punto de vista didáctico, motivacional, de contenido, investigación y aplicación de las TIC's en el proceso educativo. Por tanto, son aspectos conceptuados como neurálgicos en la configuración de una docencia de excelencia, de calidad.

A los efectos del estudio, los investigadores han considerado, luego de observar los aportes teóricos de la bibliografía revisada, analizar las siguientes competencias como claves para identificar un docente de excelencia, cónsono con el nivel de calidad deseado:

- ✓ Claridad.
- ✓ Dinámica de la materia.
- ✓ Percepción de aprendizaje.
- ✓ Formación profesional y tecnológica.
- ✓ Investigación.

METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque mixto o complementario. Se sustenta en las fortalezas que ofrecen los enfoques cuantitativo y cualitativo, y no en sus debilidades. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), conforma un proceso investigativo empírico en el cual la recogida y el posterior análisis de los datos, se integran y complementan generando conclusiones más completas y seguras, acerca del objeto de estudio. La pregunta de investigación, en el caso que ocupa este estudio, estaría orientada a responder: ¿cuál es el nivel de calidad educativa que demuestran los docentes de la IUSRAEL, en su práctica docente, específicamente en la carrera de Educación?

Desde la perspectiva cuantitativa es un estudio descriptivo, porque su fundamento es exponer las características de determinados sucesos, fenómenos, personas o grupos para conocer aspectos de su comportamiento. En efecto, lo que se pretende es diagnosticar la situación que se presenta en relación con el nivel de calidad que poseen los docentes que imparten sus clases en la UISRAEL, específicamente en la carrera Educación. Cabe destacar que es una universidad privada, con 23 años de fundada, la cual atiende a una población estudiantil de 2370 estudiantes en diversas carreras y está ubicada en la ciudad de Quito. La carrera de Educación alberga a 126 estudiantes.

El diseño de la investigación es de campo, porque los datos son recogidos directamente de la muestra de interés, en este caso los estudiantes de la carrera de Educación de la IUSRAEL. Por otra parte, es no experimental-transeccional, dado que no se manipula o altera la variable objeto de estudio –se pretende analizarla en su estado natural– y, además, los datos se recolectan en un solo momento. La variable a ser medida es la calidad del docente en la carrera de Educación de la IUSRAEL. Sus indicadores son: claridad, dinámica de la materia, percepción de aprendizaje, formación profesional y tecnológica e investigación.

Desde la perspectiva cuantitativa, la técnica de recolección de datos es la encuesta y el instrumento es el cuestionario que consta de 10 preguntas, las cuales giran de acuerdo con los indicadores ya mencionados, y las mismas se explicitan en los resultados. En su elaboración se siguió la escala Likert, con las siguientes opciones de respuestas: *siempre*, *casi siempre*, *algunas veces* y *casi nunca*. Cada opción posee un valor que va desde 4 a 1, en orden descendente. Este cuestionario se aplicó a los estudiantes de la carrera de Educación en la IUSRAEL, para pulsar su opinión respecto de los indicadores anteriormente señalados y validar la calidad del docente.

La población está constituida por 126 estudiantes de la carrera de Educación, la cual fue tomada en su totalidad. Los datos se trataron mediante el auxilio de la estadística básica, a través del cálculo de la frecuencia relativa, absoluta y la moda. Asimismo, los investigadores se apoyaron en un baremo, para un mejor análisis de los mismos, el cual se expone a continuación.

A los efectos de establecer rangos entre las medidas que asume la variable calidad del docente y, por ende, facilitar el análisis de los datos, se elaboró un baremo con tres opciones de medidas:

Tabla 1
Baremo

Atributos de la calidad docente	Rango
Insuficiencia	1,0 a 2
Aceptable	2,01 a 3
Excelencia	3,01 a 4

Desde el punto de vista cualitativo, el estudio gira alrededor de una visión interpretativa de la realidad que se estudia. En este sentido, Ayala (2021) señala que este paradigma busca evidenciar –a través de técnicas como la observación y las entrevistas– situaciones que surgen en ambientes naturales para comprenderlas. En el caso que ocupa la investigación, se utilizó la técnica de la observación.

En esta dirección, los investigadores realizaron una observación de las prácticas de 16 docentes de la carrera de Educación. La información fue recogida mediante una guía de observación. La misma contiene inquietudes de los investigadores acerca de: si existe claridad por parte de los docentes al momento de realizar su práctica docente; si planifica sus clases, la calidad de los contenidos que presenta y si valora los aportes de los estudiantes; si observa una percepción de aprendizaje favorable por parte de los estudiantes; si en el transcurso de la clase, el docente da muestras de estar actualizado y emplea adecuadamente las TIC's, y si se observa un docente que investiga y lleva tales resultados a su práctica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En relación con la aplicación del cuestionario a los estudiantes, cuando se les preguntó si percibían que el docente organizaba los contenidos de la asignatura y si despejaba las dudas que se presentaban en clase, las respuestas se alinearon de acuerdo con la opción *algunas veces* y *casi siempre* con el 73,8 % como puede verse en la Tabla 2. El baremo asume un valor global de 2,84, representativo de un atributo de calidad «aceptable»; asimismo, la moda corresponde a la opción *algunas veces*. Es decir, los docentes cumplirían, en un nivel de aceptabilidad, con las características que dimensionan el indicador claridad. Una docencia de calidad se caracteriza por un desempeño de excelencia; el docente no solo debe preocuparse por planificar sus clases, sino que debe seleccionar, actualizar y exponer sus contenidos de forma tal que resulten altamente favorables al entendimiento y comprensión de sus alumnos.

Esta opinión de los encuestados se corresponde, relativamente, con la aportada por Hativa (2000), para quien la claridad implica que el docente demuestre organización, exponga de forma adecuada y lógica los contenidos, emplee un vocabulario sencillo, comprensible y despeje las dudas que surjan en la socialización del conocimiento.

Cuando se analizan las observaciones realizadas por los investigadores, se advierte que existen coincidencias con lo expresado por los estudiantes. En efecto, los investigadores determinan que, si bien una mayoría relativa, cumple en términos de excelencia con este indicador, existen docentes que presentan algunas insuficiencias en torno de la comunicación con sus estudiantes, lo cual resta fluidez al proceso educativo.

Tabla 2
Claridad

Opciones	S		CS		AV		CN		Total	Baremo	
Valores	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	
Aspectos											
Organización											
contenidos.	29	23,0	45	35,7	52	41,3	126	100	2,82
Despeje de											
dudas.	37	29,4	34	27,0	55	43,6	126	100	2,86
Totales	66	26,2	79	31,3	107	42,5	252	100	2,84

Nota: Abs. = valores absolutos; %= valor relativo; Opciones= opciones de respuesta
S=siempre; CN= casi nunca; AV= algunas veces; CN= casi nunca.

En relación con el indicador dinámica de la materia, cuando se le inquirió al grupo encuestado sobre si su docente se preocupa por actualizar los contenidos de la materia y si considera que le anima a participar en clase, las respuestas se ubicaron alrededor de las opciones *siempre* y *casi siempre* con un 70,6 %, como puede observarse en la Tabla 3. La moda

corresponde a las opciones *siempre* y *casi siempre*. El baremo se posiciona en 3,03, indicativo de un atributo de excelencia. No obstante, debe aclararse que el valor del baremo global está influenciado por el valor del baremo correspondiente al indicador «participación», queriendo destacar que, respecto de la actualización de los contenidos, el baremo indica un atributo de «aceptable».

Por consiguiente, al valorarse la participación con un atributo de «excelencia», se realiza la condición del docente, por cuanto pudiese percibirse como un profesional preocupado porque los jóvenes participen, dejen escuchar su opinión; se trata de socializar el conocimiento, de ambientar el proceso educativo. De acuerdo con la actualización de los contenidos, dejan en claro que su valoración es de «aceptable», lo que significa que existe la posibilidad de mejorar en este sentido.

Esta opinión de los estudiantes se identifica, moderadamente, con la aportada por Montúfar (2019) cuando aduce, entre otros aspectos, que la dinámica de la materia se refiere a la planificación de sus clases, al material de apoyo que presenta, al estar atento a los aportes que puedan brindar los estudiantes y al preocuparse por actualizar los contenidos de su asignatura.

Tabla 3
Dinámica de la materia

Opciones	S		CS		AV		CN		Total		Baremo
Valores	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	
Aspectos											
Actualizar contenidos.	31	24,6	47	37,3	43	34,1	5	4,0	126	100	2,82
Participación.	58	46,0	42	33,3	26	20,7	...	...	126	100	3,25
Totales	89	35,3	89	35,3	69	27,4	5	2,0	252	100	3,03

Nota: Abs. = valores absolutos; %= valor relativo; Opciones= opciones de respuesta
S= siempre; CS= casi siempre; AV= algunas veces; CN= casi nunca.

De acuerdo con la observación de los investigadores, se destaca que, si bien cumplen con las expectativas de las preguntas, no alcanzan el atributo de excelencia y estiman que se deben mejorar algunas insuficiencias referidas a la vinculación que debe existir en los contenidos de la asignatura y el perfil del egresado. Esta situación se convierte en luz intermitente para prestarle la atención requerida.

En relación con el indicador percepción de aprendizaje, cuando se les inquirió a los encuestados si perciben que las estrategias docentes aplicadas incentivan su pensamiento crítico y contribuyen a cimentar los valores, las respuestas se aglomeraron en torno de las opciones *algunas veces* y *casi siempre*, con un 61,5 %, como puede analizarse en la Tabla 4. La moda se

ubica de acuerdo con la opción *algunas veces* y el baremo, por su parte, asume valor de 2,60; representativo de un atributo de «aceptable». Esto podría significar que los docentes deben esforzarse mucho más en la consecución de sus objetivos, aplicando estrategias adecuadas y poniendo a prueba su vocación de servicio.

Esta opinión de los estudiantes coincide, a medias, con la expresada por Ramos (2017), al considerar que la didáctica debe impulsar al alumno hacia un aprendizaje autónomo, incentivando su interés hacia el pensamiento crítico y la adquisición de hábitos de estudio. En esa dirección, debe utilizar las estrategias docentes que le permitan cumplir su cometido con excelencia educativa.

De igual forma, deben aplicar las estrategias motivacionales que, en opinión de Mbilyni (2019), pueden determinar comportamientos deseados en los estudiantes a través de su experiencia, su modo de actuación profesional, su capacidad de interrelacionarse en términos afectivos, brindándoles asesorías, haciéndoles sentir la necesidad de un proyecto de vida que encauce sus metas y expectativas, y proponerles la realización de proyectos comunitarios en los cuales muestren su interés en la resolución de problemas, entre otros aspectos.

Tabla 4
Percepción de aprendizaje

Opciones	S		CS		AV		CN		Total		Baremo
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	
Preguntas											
Pensamiento											
crítico.	32	25,4	37	29,4	43	34,1	14	11,1	126	100	2,69
Valores.	28	22,2	30	23,8	45	35,7	23	18,3	126	100	2,50
Totales	60	23,8	67	26,6	88	34,9	37	14,7	252	100	2,60

Nota: Abs. = valores absolutos; %= valor relativo; Opciones= opciones de respuesta
S= siempre; CS= casi siempre; AV= algunas veces; CN= casi nunca.

Asimismo, la observación de los investigadores es consistente con la expresada por los estudiantes, toda vez que destacan que, si bien la mayoría emplea estrategias adecuadas, aún existen profesores cuya práctica se caracteriza por ser expositiva, sin ninguna planificación para incentivar al estudiante hacia la reflexión de conceptos y contenidos. Tal y como se aplica, se compagina con el modelo conductista. Por otra parte, existen quienes no contemplan en sus prácticas las estrategias motivacionales necesarias para inculcar conductas y actitudes que lleven a concebir y desarrollar un proyecto de vida cónsono con valores democráticos.

En torno del indicador formación profesional y dominio de las TIC's, cuando se les preguntó a los encuestados si percibían que sus docentes poseían una formación profesional adecuada, y si demuestran dominio de las TIC's, las respuestas giraron de acuerdo con las

opciones *algunas veces* y *siempre*, asumiendo un valor de 74,6 %, como puede observarse en la Tabla 5. La moda se ubica alrededor de la opción *algunas veces*. El baremo se sitúa en 2,94, lo que significa un atributo de «aceptable» calidad.

Esta opinión, si bien tiende a consolidar la formación profesional como un aspecto esencial en la búsqueda del conocimiento, requiere un mayor fortalecimiento y consolidación de la misma para enriquecer el potencial profesional de los egresados. Tanto más, cuando cada día surgen nuevas aplicaciones científicas y tecnológicas que es necesario aprender para atender la competitividad del mercado.

La actitud de los estudiantes guarda mediana correspondencia con la aportada por Rodríguez (2017), al expresar que la capacitación profesional del docente es importante por cuanto influirá en el mejoramiento de las habilidades y competencias docentes y, por tanto, redundará en un reforzamiento de sus conocimientos, tanto teóricos como prácticos, en donde sobresalga su accionar ético-social.

Tabla 5
Formación profesional y dominio de las TIC's

Opciones	S		CS		AV		CN		Total		Baremo
Valores	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	
Preguntas											
Formación profesional.	39	30,9	37	29,4	50	39,7	...	...	126	100	2,91
Dominio de las TIC's	47	37,3	27	21,4	52	41,3	...	...	126	100	2,96
Totales	86	34,1	64	25,4	102	40,5	...	...	252	100	2,94

Nota: Abs. = valores absolutos; %= valor relativo; Opciones= opciones de respuesta S=siempre; CS= casi siempre; AV=algunas veces; CN= casi nunca.

Asimismo, se corresponde, en buena parte, con lo enunciado por Lanuza et al. (2018): las nuevas técnicas de información y comunicación (TIC's), ofrecen un espacio idóneo para el aprendizaje, puesto que contribuyen a cambios significativos en el estudiante, desarrollando su ingenio, su habilidad analítica e innovadora, elementos estos que le aportarán una ventaja competitiva al momento de egresar de la universidad.

La observación realizada por los investigadores es consistente con la posición de los estudiantes en lo relacionado con la formación de los docentes. Existe una porción importante de docentes que no tienen doctorado, lo cual influye notablemente en la dimensión de sus conocimientos. Igualmente, sostienen que, si bien la mayoría manejan adecuadamente los recursos tecnológicos, observan que algunos profesores aun poseen ciertas falencias en ese sentido, al recargar la pantalla de los dispositivos electrónicos con tales herramientas sin ninguna o muy poca interacción didáctica tecnológica.

Para finalizar, respecto con el indicador investigación, cuando se les preguntó si sus docentes tenían vocación o inclinación por la investigación y si socializaban sus productos, las respuestas se volcaron en torno de la opción *algunas veces*, con un 33,7%, como puede observarse en la Tabla 6. La moda se ubica en la opción *algunas veces*. El baremo se establece en 2,52, significativo de un atributo de calidad «aceptable». Esta estructuración de las respuestas supone que los docentes investigan y socializan, en términos aceptables, con sus alumnos, sus pares y la comunidad científica. No obstante, existe la convicción sobre la necesidad de un esfuerzo por integrarse más al mundo de la investigación. Ella permite la búsqueda del conocimiento, el descubrir nuevas aplicaciones de la ciencia para introducirlas en la práctica, y enriquecer el bagaje de conocimiento de los estudiantes.

La opinión de los encuestados está, medianamente, en sintonía con la aportada por Guamán et al. (2020), quienes expresan que la investigación permite buscar y gestionar el conocimiento, a través de un procesamiento de información relevante (reconstrucción), y de la función crítica para aplicarlos en la práctica docente, como proceso dinámico de transformación social. Pero, además, el conocimiento generado requiere socializarlo: es una demanda de carácter social.

Tabla 6
Investigación

Opciones	S		CS		AV		CN		Total	Baremo	
Valores	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	
Preguntas											
Dedicación.	34	27,0	33	26,2	40	31,7	19	15,1	126	100	2,65
Socialización.	28	22,2	23	18,3	45	35,7	30	23,8	126	100	2.39
Totales	62	24,6	56	22,2	85	33,7	49	19,5	252	100	2,52

Nota: Abs. = valores absolutos; %= valor relativo; Opciones= opciones de respuesta
S= siempre; CS=casi siempre; AV=algunas veces; CN=casi nunca.

De acuerdo con la observación realizada por los investigadores, su opinión refleja un resultado concordante, al señalado por los estudiantes. Si bien es cierto que existen docentes dedicados a la investigación y a socializar sus productos investigativos, no menos cierto es que otros presentan insuficiencias en ese indicador. Ello se verifica cuando hacen llamados a realizar investigaciones para algún evento de carácter científico.

CONCLUSIONES

Una vez realizada la investigación puede colegirse que, en términos generales, existe en la carrera de Educación de la UISRAEL, un nivel de calidad en sus docentes que se ubica en un rango de «aceptable». Es decir, se considera como un desempeño suficiente; no obstante,

es de observar que se está ante la presencia de un mercado laboral altamente competitivo, que requiere egresados universitarios con un alto potencial para decidir en ambientes de incertidumbre, con capacidad investigativa y pensamiento crítico para un mejoramiento progresivo de sus prácticas docentes.

En consecuencia, es menester que las competencias profesionales de los docentes deben alinearse con tales propósitos; no bastan modos de actuación profesional en un rango de aceptabilidad. Todo profesional, y más aún los docentes, debe contener, en su ser y en sus acciones, no solo las competencias, sino también la disposición de ser excelentes en el cumplimiento de su labor profesional.

En efecto, a través de la investigación se evidenció que los docentes poseen una aceptable opinión de los estudiantes en cuanto a los indicadores: claridad, actualización de sus contenidos programáticos, percepción de aprendizaje, formación profesional e investigación.

Esta opinión de los estudiantes se corresponde con la aportada por los investigadores, a través de la Guía de observación. Se estima que existen algunas acciones que podrán ser objeto de mejoras, referidas a la comunicación del profesor y sus alumnos; algunos profesores no han actualizado los contenidos de sus asignaturas a nivel del perfil que deben tener los egresados; existen docentes que aún emplean estrategias de carácter expositivo, sin ninguna planificación, para inducir a los estudiantes a reflexionar sobre los contenidos. Asimismo, se observaron, en algunos profesores, ligeras restricciones con respecto de la motivación que deben ejercer sobre el alumno, a los efectos de una retroalimentación que sirva de inspiración hacia objetivos personales que tengan, como base, los valores democráticos.

En cuanto a la formación profesional y dominio de las TIC's, observan que la mayoría no ostenta el grado de doctor; asimismo, en sus clases virtuales se nota una ligera propensión a recargar las pantallas de los dispositivos electrónicos con aplicaciones tecnológicas, lo cual pudiera interferir en su interrelación didáctica con los estudiantes. Asimismo, existen docentes que deben internalizar más lo referente a las ventajas que ofrece la investigación.

Todo lo anterior lleva a los investigadores a definir que podrían existir ligeras limitaciones en las competencias de los docentes, las cuales pueden ser fortalecidas a través de programas de mejoramiento profesional. De forma tal que la universidad logre cumplir, fielmente, con su función de formar y egresar profesionales capaces de ser competitivos en el mercado laboral y en la transformación de la sociedad. ■

Referencias

- Arias, M; Arias, E; Arias, J; Ortiz, M y Garza, M. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE. *Atlanta. Cuadernos de educación y desarrollo*. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html>
- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Trad. J. Palli. Gredos: Madrid.
- Ayala, M. (2021). Paradigma interpretativo. *Lifeder*. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://www.lifeder.com/paradigma-interpretativo-investigacion/>
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company. *Professorate*, pp. 301-303. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <http://www.oei.es/dfs/documento.preal1.pdf>

- Briceño, G. (2021). Importancia de la percepción en el aprendizaje: concepto, etapas, tipos y componentes. *Aucal*. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://www.aucal.edu/blog/servicios-sociales-comunidad/importancia-de-la-percepcion-en-el-aprendizaje-concepto-etapas-tipos-y-componentes/>
- Conferencia Mundial de Educación Superior (2009). Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. Unesco. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- Delgado, O. y González, R. (2018). Evaluación y acreditación desde la perspectiva de las universidades: el Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional. *Udual- Universidades*. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/journal/373/37358904009/html/>
- Esquinca, A. y Gaggiotti, H. (2019). Calidad universitaria y Cultura Organizacional en instituciones de Educación Superior en México: Aproximaciones conceptuales. *Theomai*, n. 40, p 22-23. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12466220003>
- Freire, P. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Tierra Nueva, p. 7.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa*. Paz y tierra.
- Guamán, V.; Herrera, L. y Espinoza, E. (2020). Las competencias investigativas como imperativo para la formación de conocimientos en la universidad actual. *Conrado*, vol. 16, n. 72. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100083&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Kluwer Academic Publishers. doi: 10.1007/978-94-010-0902-7
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Kant, E. (1985). *Tratado de Pedagogía*. Ediciones Rosaritas. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://studylib.es/doc/5722887/libro---1985--tratado-de-pedagog%C3%ADa--de-i.%20Kant--ed.-rosar>
- Lanuzza, F; Rizo, M y Saavedra, L. (2018). Uso y aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista científica de Farem-Estelí*, 7(25). Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://www.camjol.info/index.php/FAREM/article/view/5667>
- Mbilinyi, M. (2019). *Effectiveness of motivation strategies in teaching and learning among teachers in public secondary schools in Dodoma, Tanzania [University of Dodoma, Tanzania]*. Recuperado e 20 de noviembre de 2022, de <http://41.78.64.25/bitstream/handle/20.500.12661/1938/MariaMbilinyi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montenegro, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, vol. 29, n. 56. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/22021>

- Montúfar, M., Cadena, L., Otavalo, C. y Yazán, O. (2019). Excelencia docente desde la perspectiva estudiantil universitaria. *Sathiti: sembrador*, 14(1), pp. 77-98. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.32645/13906925.808>
- Morocho, A., Andrade, D., Vinueza, S., y Calderón, M. (2017). Cuadro de mando integral para el control y gestión de las instituciones de educación superior ecuatorianas. *Revista Científica de Investigación Actualización del Mundo de las Ciencias*, 1(4), pp. 620-648. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.26820/reciamuc/1.4.2017.620-648>
- Ramos, M. (2017). *Importancia de la motivación en el proceso educativo de enseñanza aprendizaje*. Trabajo de Maestría. Universitat Jaume-I. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/186170/TFM>
- Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca. Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, vol. 5, n. 9 Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://repositor.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/.issue/view/136>.
- Rodríguez, M. (2021). Pasado, presente y futuro de la Educación Superior en el mundo. *Unesco. Educación Superior para todas las personas*. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://www.iesalc.unesco.org/category/blog/>
- Tourinán, J. (2016). *Pedagogía general: principios de educación y principios de intervención*. En A. Coruña, Bello y Martínez. *Revista española de pedagogía*. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://revistadepedagogia.org/informaciones/vol-lxxvi-2018-pedagogia-general-principios-de-educacion-y-principios-de-intervencion-pedagogica/>
- Tourinán, J. (2019). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophía*, 26(1). Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/26.2019.07>
- Valleys, F. (2021). Hacia una política pública latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria: Innovación social, calidad y pertinencia de la educación superior. *CAF*. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1825>.
- Veza, J. (2013). Cultura Organizacional y sistemas de gestión de la calidad: una relación clave en la gestión de las instituciones de educación superior. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 11, n. 2, pp. 89-100. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105329737007>
- Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://inscripcion.fmed.uba.ar/pdfs/efd/Competencias.pdf>



LA PRÁCTICA ASESORA NORMALISTA: LA CAJA NEGRA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

THE NORMALISTA ADVISORY PRACTICE: THE BLACK BOX OF INITIAL TEACHER TRAINING

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2726>

Cecilia Medel Villafaña

Escuela Normal Oficial de Irapuato, México.

cmedelv@enoi.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1481-7778>

Yolanda López Contreras

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, México.

ylopez64@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0002-5691-4763>

Recibido: octubre 20, 2022 – Aceptado: noviembre 7, 2022

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo comprender la Práctica Asesora Normalista para acompañar el trabajo de titulación en una escuela normal pública del centro de México. Esta investigación se realiza a partir de un estudio hermenéutico de las narrativas de un grupo de asesores metodológicos y estudiantes normalistas de último grado, durante los ciclos escolares 2019-2021, en el contexto de la pandemia por COVID-19, y recolectadas por medio de entrevistas. Se estudia la relación entre el asesor metodológico y el estudiante normalista, en la que se hace presente la intersubjetividad de ambos, y se comprende por medio de una metáfora desde las artes escénicas, titulada *La Caja Negra de la Formación Inicial Docente*. Estudiar la práctica asesora a partir de la hermenéutica, permite recuperar el diálogo entre asesor y estudiante como eje de sentido y, con ello, visibiliza el potencial formativo del espacio curricular del trabajo de titulación, y resignifica el papel del asesor metodológico en las escuelas normales.

Palabras clave: asesoramiento, enseñanza y formación, práctica, título académico.

Abstract

The objective of this work is to understand the Normalista Advisory Practice to accompany the degree work in a public normal school in central Mexico. This research is carried out from a hermeneutic study of the narratives of a group of methodological advisors and final grade normal students, during the 2019-2021 school cycles, in the context of the Covid-19 pandemic, and collected through interviews. The relationship between the Methodological Advisor and the Normal Student is studied, in which the intersubjectivity of both is present, and is understood through a metaphor from the performing arts entitled The Black Box of Initial Teacher Training. Studying advisory practice based on hermeneutics gives us the possibility of recovering the dialogue between advisor and student as the axis of meaning and thereby making visible the formative potential of the curricular space of degree work, and redefining the role of the methodological advisor in the normal schools.

Keywords: Advice, Teaching and Training, Practice, Academic Title.

INTRODUCCIÓN

En esta investigación, la Práctica Asesora Normalista no se refiere solo a lo que hecho por los asesores metodológicos que acompañan en la realización del trabajo de titulación, ni a lo que hacen solo los estudiantes en este proceso, sino a las interacciones de ambos; es decir, a la relación dialógica en la que cada sujeto se desdibuja y se complementa en el otro. Por tanto, uno no es sin el Otro. Para la construcción de objeto en este tema, fue necesario problematizar desde distintas miradas y entretejer la experiencia, la teoría y el currículo.

La primera mirada integra la experiencia propia a partir del análisis del relato biográfico e identificación del conocimiento experiencial, es el elemento principal desde donde se construye el objeto de estudio, para identificar los significados profesionales y personales de la propia trayectoria. Esther Bonilla (2012) propone la escritura autobiográfica como mediación para que el sujeto se comprenda y acepte la responsabilidad de sus actos y decisiones, en los diferentes espacios de su vida, al analizar sus experiencias. Escribir y leer son actos éticos que impactan en el ser, estar y actuar del sujeto (Ricoeur, 2004).

La escritura autobiográfica pasa por un proceso formativo en tres momentos (Ricoeur, 2004): desde el presente, prefiguro mis actos pasados (*Mímesis I*), para configurarlos en una narración (*Mímesis II*) en donde, al dotarlos de significado, me permito reconfigurarlos (*Mímesis III*) y, con ello, valorarlos para otorgarles nuevo sentido. También este tipo de escritura desarrolla un pensamiento crítico y una actitud ética frente a los hechos de la vida (Bonilla, 2012, como se citó en Miranda Román, 2020).

A partir del análisis de la propia experiencia, muestro cómo la práctica asesora para acompañar el trabajo de titulación, es el objeto de estudio que se construye principalmente como una necesidad formativa a lo largo de mi trayectoria profesional. La propia investigación se convierte en un motivo para la autoformación, que para Ferry (1990) es «un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura» (p. 43). Por tanto, mis saberes, pero también mis carencias, moldean una dimensión formativa de la problematización, pues constituye el referente en el que están presentes mis experiencias, ideales, motivos y circunstancias que imprimen, a la investigación, determinada orientación y construcción primordial del objeto de estudio.

Otra mirada es sobre la teoría, en la que se explica cuál es el punto de discusión en el conocimiento relacionado al tema de mi interés. Por lo que analizar el estado del arte de este campo, permite encontrar las coincidencias, vacíos y discrepancias, y tejer un vínculo

entre lo producido ya con otros elementos derivados de un acercamiento empírico, para la construcción de este objeto en particular (Guerra Ruiz Esparza y López Contreras, 2019). Los estudios que dan seguimiento a la práctica asesora del trabajo de titulación, en las escuelas normales, pueden coadyuvar en la construcción del campo y permitir nuevas prácticas de asesoría.

Se analizaron 16 ponencias del Congreso Mexicano de Investigación Educativa, de los tres últimos congresos (2017, 2019 y 2021), 19 ponencias de todas las ediciones del Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (2017, 2018, 2019 y 2021) y cuatro ponencias del congreso Formación Docente y Práctica Educativa de la Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.

Algunas investigaciones reconocen que en el plan 2012, en las licenciaturas en educación preescolar y primaria, la práctica asesora para acompañar el trabajo de titulación de los estudiantes de último grado (de acuerdo con la modalidad de titulación elegida), ha exigido, como plantean algunos investigadores (Hernández Belmonte, 2018; López Ibarra, et al., 2019; Rubio Moreno, et al., 2019), que los docentes de estas escuelas formadoras deban desarrollar nuevas competencias y habilidades investigativas. Otros investigadores sobre el campo de la práctica asesora para el acompañamiento del trabajo de titulación en las escuelas normales (Navarro Meléndez, et al., 2019; Reyes Reyes, et al., 2019; Sánchez Tablas, et al., 2019; y Torres Delgado, et al., 2019), en esta última década, coinciden en que es un proceso que implica experiencias, prácticas y actores diversos.

Además, este proceso es dialéctico y se modifica con el tiempo, pues el asesor, día a día, reconstruye la forma de asesorar en función del contexto, de las características de sus asesorados, del tema, de sus logros y fracasos. El asesor es un elemento clave que acompaña, guía, orienta y apoya en la conformación del documento, y quien provoca el deseo por investigar. El asesor, además de ser mediador en el desarrollo de habilidades investigativas, es orientador en cuestiones emocionales, como lo indican. Sin embargo, también se reconoce que algunos elementos de esta práctica asesora no han quedado claros, lo que produce que algunos docentes que tienen la función de asesores, aprendan a la par de sus asesorados y trabajen con incertidumbre (Hernández Belmonte, 2018).

La tercera mirada es al currículo, referido a lo prescriptivo del trabajo de titulación en las escuelas normales, en el plan de estudios vigente de la licenciatura en educación preescolar y primaria, pero también considerando la voz de los asesores y asesorados en una primera entrevista exploratoria. El currículo formal, también llamado este currículo, para Posner (1998), como el «currículo oficial», que es el descrito en forma documental, a través de planes y programas, guías y orientaciones curriculares y los objetivos que el sistema educativo vigente aspire alcanzar mediante la aplicación de esos planes. En esta mirada se identifican, en el espacio curricular del trabajo de titulación, las modalidades de titulación y el papel del asesor, y la concordancia que guarda con el trayecto de prácticas; así mismo, su relación con las competencias del perfil de egreso y la formación del docente reflexivo en las escuelas normales. Así se reconoce que, desde la mirada curricular, se desconoce cómo el profesor asignado como asesor, resignifica su labor al moldear el currículum, en el que confluyen aspectos cognitivos y afectivos, así como el poder y el proceso reflexivo, y cuáles saberes se construyen en esa interacción que favorezcan la formación inicial docente y la iniciación a la enseñanza.

De acuerdo con la problematización realizada desde diferentes miradas empíricas, documentales y teóricas puestas en tensión, se plantea un estudio hermenéutico de las narrativas de algunos asesores metodológicos y estudiantes de una escuela normal pública del centro del país, para comprender la Práctica Asesora que debe acompañar el trabajo de titulación, desde la mirada de los asesores metodológicos y los estudiantes normalistas.

LA PRÁCTICA ASESORA NORMALISTA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DEL TRABAJO DE TITULACIÓN COMO OBJETO HERMENÉUTICO: POSICIONAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

El análisis de la Práctica Asesora Normalista del Trabajo de Titulación, supone un escrutinio, desde diferentes posicionamientos epistémicos, para conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos [asesor y asesorado] (Goffman E., 1983) y para comprender las condiciones de esta. Para esta investigación, la Práctica Asesora Normalista es definida como una relación dialógica en que el asesor no es sin el asesorado, y viceversa, por lo que, en esta interacción, se desdibujan estas figuras para fusionarse en una sola.

Para comprender esta práctica, es ineludible reconocer las dimensiones epistemológica y metodológica, y se propone asimismo a la hermenéutica (Ricoeur, 2002), pues brinda la oportunidad de recuperar los significados de la experiencia de la vida cotidiana de los sujetos. La práctica asesora es vista como una relación dialógica –así como de inquietud y curiosidad–, que parte de un sujeto que se abre al mundo y a los otros, confirmándose como un ser inconcluso en permanente movimiento en la historia (Freire, 2004) y en un constante intercambio de procesos de pensamiento, en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la búsqueda colectiva de sentido a partir de la colaboración. El diálogo que nos señala Freire (2008), apunta hacia una relación de comprensión profunda entre los dos sujetos que se vinculan a partir del acto educativo: la relación del profesor y el educando.

Dentro de las tendencias en la hermenéutica existente, la hermenéutica reflexiva que propone Paul Ricoeur, brinda la posibilidad de recuperar el diálogo entre los sujetos investigados en el proceso educativo, cuyo eje de sentido sea la interacción entre los sujetos, sustentada en la comunicación con confianza construida a través de la escucha. Es el propio sujeto quien, narrándose, se escucha, y escuchándose se comprende a sí mismo, conectándose con el sentido de su formación. A partir de esta tendencia –en la que un texto escrito toma el lugar de la palabra viva–, le otorga, a la lectura del texto, la posibilidad de comprenderla en todo su sentido. A través de esta hermenéutica reflexiva, el sujeto trata de moldearse a sí mismo en una lucha contra el alejamiento del sentido mismo y hace propio lo que en principio era extraño; esto permite potenciar el componente de lo humano (Ricoeur, 2002).

Cuando se trata de una experiencia en el ámbito escolar, los sujetos más importantes en este tipo de procesos son el profesor y el estudiante, pero lo más trascendente es el vínculo que existe entre ellos, esto es, la relación dialógica vivida, que a veces se torna lejana, y un objeto de conocimiento en común que es el trabajo de titulación. La hermenéutica permite convertir en contemporáneo y semejante (Ricoeur, 2002, p. 141), lo que en principio era extraño; así, el sentido mismo estará cada vez más cerca. Esta relación constituye la práctica asesora, y se caracteriza como una situación hermenéutica en donde el otro no es un objeto o una cosa que se manipula, en la que se interpreta y reinterpreta la acción de cada sujeto en un espacio y momento determinados.

Esta perspectiva implica el trabajo y estudio desde la delimitación del problema, hasta su tratamiento y análisis de resultados para dar cuenta de la forma en que se recupera el material empírico. El trabajo hermenéutico para esta investigación, considera los elementos fundamentales de la teoría del texto, desarrollada por Ricoeur (2002), en el que se incorpora el análisis estructural como herramienta de carácter metodológico, que este autor llama

como «interpretación ingenua o superficial», hacia una interpretación profunda o crítica que permite develar los sentidos encubiertos en el lenguaje.

El espacio de la vida cotidiana resulta importante, al ser en este, donde se construyen los significados. De esta manera, la subjetividad de un sujeto –entendida como apropiación de la cultura, además como una producción de sentido que los sujetos se dan a sí mismos para estar en el mundo, establecer vínculos y procurarse certezas que los reconozcan en el gran simulacro social (Ramírez Grajeda y Anzaldúa Arce, 2014)–, corresponde a un proceso constante de subjetivación individual y colectiva, que es la condición para actuar sobre la vida cotidiana.

Es aquí donde los principios epistémicos de la hermenéutica y de un enfoque psico sociocultural, se configuran como una mirada para lograrlo. Esta mirada o lógica de pensamiento, permite la comprensión de la Práctica Asesora Normalista para acompañar el trabajo de titulación, como esta relación dialógica entre el asesor metodológico y estudiante normalista.

Al tratarse de la comprensión de un objeto cognitivo, es un estudio que se inserta en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, en donde la hermenéutica es el método asumido, como ya se indicó. En el espacio curricular de la asesoría metodológica del trabajo de titulación, en las escuelas normales del país, se construyen historias individuales y colectivas que los asesorados y asesores comparten. Para comprender la práctica asesora, que resulta de la interacción de los implicados, se decidió entrevistar a asesores y asesorados, como relatos en vivo sobre la asesoría.

Estas ideas orientaron el análisis de las entrevistas, analizadas como textos a interpretar, pues es a partir de la vivencia –en ese espacio curricular– de los sujetos implicados, como lo expresan narrativamente. Este proceso hermenéutico se realizó a las entrevistas transcritas de cinco asesores metodológicos, de una escuela normal pública del centro del país, y a quince estudiantes de último grado de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, del plan 2012, durante los ciclos escolares 2019-2021. Al ser entrevistas a profundidad, se propuso una guía de ejes de reflexión, que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1
Guía para entrevista a profundidad

Sección	Ejes de reflexión
La vivencia de la investigación en el proceso de titulación.	Proceso de investigación. Elección de modalidad. Temas de investigación. Problematización.
La vivencia del acompañamiento en la práctica asesora del trabajo de titulación.	Tipo de acompañamiento. Tiempo. Recursos para la asesoría. Condiciones administrativas y académicas. Trabajo colaborativo. Relación con tu asesor.

Nota: Sobre estos ejes generales versaron las diferentes preguntas que, de forma abierta, se plantearon a los sujetos de investigación.

Los relatos escritos de los estudiantes se consideran, aquí, como fuentes fundamentales para comprender la experiencia y Práctica Asesora Normalista, y acercarnos al conocimiento de la caja negra de esta. Debido al momento atravesado por la pandemia COVID-19, los relatos de los asesorados se recuperaron a partir de las entrevistas en videollamadas, pero ya de manera presencial se había conversado con cada uno, para establecer una relación de confianza. Las entrevistas a los asesores sí fueron presenciales (realizadas un poco antes de la alerta por esa pandemia), por lo que afirmamos que esta investigación se contextualiza en el marco de un antes, durante y después de esta contingencia sanitaria.

En la escuela normal donde se desarrolla esta investigación, los profesores formadores comenzaron sus clases a distancia, desde que se determinó el confinamiento a causa de la pandemia por COVID-19. Con diferentes dispositivos, herramientas (nunca antes utilizadas por parte de algunos profesores), instrumentos, estrategias, iniciaron esa nueva travesía. Pero una actividad de mayor incertidumbre era el trabajo que los estudiantes normalistas de la generación 2019-2021 (penúltima y última generaciones del plan 2012) realizaban en el último grado de su formación, pues se caracterizaba por las jornadas intensivas de práctica profesional y por la construcción de su trabajo de titulación a través del acompañamiento de un asesor que, generalmente, brindaba en la presencialidad, asesoría en un espacio físico determinado y un horario fijo.

A partir de ese momento se configuró la práctica profesional a distancia. Los estudiantes colaboraron con sus tutores (docente asignado en la escuela de prácticas profesionales) para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación básica; sin embargo, eso obligó que algunos estudiantes normalistas dejaran sus proyectos de investigación y planes de acción iniciales, para reconfigurar sus estrategias: muchos decidieron abandonar su intención inicial y construyeron tesis documentales, ya que no se entendió a la práctica fuera de un espacio entre cuatro paredes.

En cuanto a la asesoría presencial, se cambió por una reunión a través de plataformas virtuales, como zoom y meet, o llamadas telefónicas y mensajes por correo y WhatsApp. El horario de estas reuniones ya no fue solamente el asignado por parte de la secretaría académica, además se establecieron diferentes horarios de atención que cruzaron los tiempos destinados a las labores educativas, lo que modificó la construcción de sentidos, cultura, experiencia en la práctica profesional y en la elaboración del trabajo de titulación. Este contexto histórico-social estuvo presente en las dos últimas generaciones del plan de estudios 2012, de las que se consideró la muestra intencional para la investigación.

Al momento de realizar este trabajo, los cinco asesores que participaron como sujetos de investigación, eran profesores de tiempo completo. Una característica importante es que todos habían acompañado en el trabajo de titulación, como asesores, desde el inicio del plan 2012, a diferentes estudiantes normalistas. Tres son de género femenino y dos de género masculino, con experiencia en el campo docente, tanto en escuelas formadoras como en educación básica. En cuanto a su formación docente, todos contaban con grado de maestría, y tres estaban concluyendo un doctorado. Algunos de ellos también poseen experiencia en diferentes modalidades de titulación de diversos planes de estudio (tesis, informe de prácticas, portafolio de evidencias, tesina y otros). Relativo a los años de servicio en el servicio educativo, el promedio es de 15 años.

En cuanto a los asesorados, se eligió como muestra intencional a 15 estudiantes de las dos últimas generaciones del plan 2012. El género de los informantes es doce mujeres y tres hombres. Once estudiantes de la licenciatura de primaria y cuatro de preescolar, provenientes de los municipios de Salamanca, Irapuato y Abasolo, algunos de comunidades

rurales, todos del estado de Guanajuato. Los estudiantes elegidos mostraron disposición cuando se les invitó; presentaban diferentes niveles en su aprendizaje, durante el trayecto formativo de la licenciatura. Además, eran asesorados de distintos asesores, incluyendo a los que son muestra de esta investigación. Su edad oscilaba entre 21 y 32 años, doce solteros y tres casados. Aunque no se consideró de inicio estar en medio de una contingencia sanitaria, consideramos fundamental visibilizar el contexto que encontró a esta investigación durante su proceso de construcción, pues estos estudiantes y asesores vivieron la pandemia, sin ninguna organización previa en relación con una contingencia, y debieron resolver problemas a los que no se habían enfrentado. Las dificultades que ya de por sí se manifiestan durante el proceso de titulación, se volvieron más visibles.

El análisis de las narrativas de las entrevistas

Para el análisis de los textos, se empleó la teoría del texto de Paul Ricoeur, de acuerdo con los criterios textualizados y las fases de investigación que incluyen la triple mimesis:

- 1) Se inició con una primera lectura de la transcripción de entrevistas realizadas a cinco asesores y quince asesorados, de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, de la Escuela Normal Oficial de Irapuato.
- 2) Como resultado de la lectura de los datos se seleccionaron unidades de análisis. Con un tópico capaz de cubrir cada unidad, se generó un código. Después se compararon los datos agrupados para refinar unas categorías emergentes. Se continuó el proceso de reducción de datos.
- 3) Se sintetizó, en una metacategoría, la información de varias categorías que tenían algo en común.
- 4) Como estrategia de validez se consideró a la conexión (Maxwell, 2019), para analizar la narración relacionada con el contexto, de una forma más holística.
- 5) Se elaboraron fichas descriptivas de cada entrevista para recuperar datos relevantes de la aplicación de cada sujeto, aprovechando que se tenía la grabación de todas ellas, porque se realizaron de manera virtual a través de videollamadas por la situación de emergencia sanitaria, a causa de la pandemia por COVID-19.
- 6) Se realizaron interpretaciones y la construcción de los datos, pues esto que se genera es el dato hermenéutico.

Este primer análisis –realizado con las entrevistas de asesores y asesorados, para tener la mirada de ambos sujetos y entrecruzar las subjetividades–, identificó los fines de la práctica asesora, sus circunstancias, motivos, principales agentes, sistema físico y, por el tiempo de pandemia, también virtual, dio lugar a la comprensión de la práctica asesora del trabajo de titulación en una escuela normal y, de acuerdo con los resultados, se aprovechó una metáfora para mostrarla. Las citas de algunos sujetos de la investigación son reveladoras, pero eso no significa que sean respuestas únicas. En la construcción del dato hermenéutico se interpreta a partir de todo el material empírico.

La Práctica Asesora Normalista como la caja negra de la formación inicial docente

Este apartado corresponde a los resultados del análisis de las entrevistas a profundidad de los sujetos investigados. La configuración de la Práctica Asesora Normalista, como una obra

de teatro titulada *La Caja Negra de la Formación Inicial Docente*, se presenta como metáfora, pues es el resultado del análisis que, en un contexto y cultura normalista, así es identificada. La acepción «caja negra» se emplea tanto en la teoría de sistemas, como en la física, pero también en el campo de la psicología. Este término alude al elemento, situación u objeto, ubicado entre la entrada y la salida del proceso de un sistema, sin tener en cuenta su funcionamiento interno. La caja negra también se le conoce al dispositivo que registra la actividad de los instrumentos y las conversaciones de los tripulantes, en determinados medios de transporte como aviones, barcos, trenes, entre otros. Este registro permite almacenar información para un posterior análisis, si se requiere.

En esta investigación, la caja negra es una metáfora para designar a la práctica asesora realizada en la escuela normal para acompañar el trabajo de titulación, pues este espacio curricular se halla entre la última etapa de la formación inicial docente y la iniciación a la docencia. Lo que hacen y sienten, tanto el asesor como el estudiante normalista, al interior de esa práctica asesora, es complejo de identificar, definir y valorar, pues la caja negra encierra en sí misma diferentes procesos cognitivos (incluyendo sentimientos, afectos, deseos, ideas, intenciones, emociones, pensamientos) que, en ocasiones, quedan ocultos e inexplorados. Así lo expresa un asesor:

Hay algo muy importante que sucede en este último año, y tal vez no lo hemos documentado. Es el hecho de que los muchachos, varios de ellos han manifestado este miedo a la transición de una etapa a otra, de un rol a otro, y les ha provocado depresiones fortísimas y que empiezan a cuestionarse por su propia existencia y qué sucede en este último año, y a mí me ha llamado mucho la atención. A varios de ellos los inmoviliza, aun así, que han sido muchachos que han tenido una buena trayectoria como estudiantes, pero que al sentir que van a dejar este rol sienten duda, miedo, incertidumbre, y hasta les impide escribir, tal vez porque en realidad no quieren dejar su rol de estudiantes, o porque se empiezan a cuestionar su vocación (Asesor3, 2021, p. 7).

El registro de todo lo que sucede ahí, solo es guardado por los sujetos implicados.

Como metáfora, el concepto de caja negra me libera como investigadora de preconcepciones acerca de su contenido, y me invita a estudiarla a partir de sus estructuras y las relaciones entre sus elementos. Además, me coloca frente a un espejo y frente a los otros, como si fueran también «cajas negras», cuya vida interna desconozco.

La metáfora, tal como lo señalan Lakoff y Jhonson (1995), impregna la vida cotidiana de las personas en el lenguaje, pensamiento y acción; por tanto, desempeña un papel fundamental en la definición o incluso creación de nuestras realidades. Además, la metáfora puede ofrecer nuevo significado a nuestra experiencia, a nuestras actividades pasadas, a lo que sabemos, a lo que creemos. Por tanto, el valor teórico de este apartado corresponde al comprender la Práctica Asesora Normalista, a partir de un análisis hermenéutico, y utilizando una metáfora.

Como obra de teatro y también como metáfora desde las artes escénicas, posee elementos que develan el significado *per se*, además de configurar y refigurar el mensaje de esa obra. Las metáforas nos permiten corroborar que gran parte de nuestras realidades sociales se entienden en términos metafóricos, así que la metáfora de la obra de teatro desempeña un papel muy significativo, porque se determina por la cultura institucional de esa escuela formadora (varía considerablemente de una cultura a otra), la historia y las experiencias durante el seguimiento que el asesor realiza con el estudiante normalista para acompañar el trabajo de titulación.

Comprender a la Práctica Asesora Normalista como la caja negra de la formación inicial docente, requiere, en primera instancia, analizar el escenario de la obra de teatro que

la conforma (Fernández, 1994). Escenario que a lo largo de la trama se armará con los otros elementos que integran esta obra de teatro, desde donde se asume la argumentación de esta investigación. Algunos elementos de esta práctica asesora que, de manera metafórica aluden al campo de las artes escénicas, pueden ser humanos, materiales y simbólicos; todos ellos aportan nuevos mantos de significado, a medida que van apareciendo en el escenario, lo mismo que el rol de los actores en la representación. Estos elementos se identifican a partir del análisis del material empírico recabado.

El escenario de la Práctica Asesora Normalista

El escenario de esa Práctica Asesora Normalista, para acompañar el trabajo de titulación, representa el espacio en el que transcurre. Este lugar no se visibiliza como algo geográfico y puede cambiar a medida que acontece el desarrollo de la obra, requiere de ciertos objetos y decorados, que son las condiciones para que se lleve a cabo. Así lo expresa un estudiante:

La asesoría es un año donde estás con ese asesor para realizar el trabajo para titularnos, y que a lo mejor tenemos esa confianza para decir hoy no puedo, porque me siento así y no puedo responderle, siento que se saca esa parte humana de comprensión del asesor y el asesorado (Asesorado 5, 2021, p. 9).

Así mismo, otro estudiante plantea:

La asesoría es un espacio en el que el espíritu de compañerismo, de trabajo en equipo y de cooperación se hace presente, siempre y cuando el asesor lo promueva, entonces será un ambiente muy agradable, aunque a veces el trabajo sea pesado, porque a veces, en mi caso, teníamos que quedarnos hasta muy tarde, incluso a veces teníamos que esperar los horarios de la maestra porque estaba muy ocupada, pero aun así tuvimos muy buenos resultados (Asesorado 4, 2021, p. 2).

En el desarrollo de la obra, se van presentando las interacciones entre los actores. Los actores son los sujetos implicados en esta obra de teatro, que representan el papel de asesores metodológicos y estudiantes normalistas de último grado, como actores principales. Para el caso de esta investigación, como ya lo mencionamos, los actores fueron cinco asesores metodológicos y quince estudiantes normalistas de las licenciaturas en educación preescolar y primaria que desarrollaron su trabajo de titulación regidos por un guion, el cual se muestra más adelante, con mayor profundidad, y que está constituido por el elemento curricular.

En esa obra, estos personajes muestran su personalidad, valores, actitudes, motivaciones y formación académica. Las acciones de los actores definen lo que pasa mientras transcurre el acompañamiento para el trabajo de titulación –que es el objeto de conocimiento– y hacen avanzar el desarrollo de este proceso, mientras expresan las emociones implicadas. Un asesor así lo manifiesta:

Los estudiantes están a centímetros de dar un paso de vida, ¿no?, que también los presiona, entonces yo trato de que esas situaciones de estrés, de ansiedad que viven se disminuyan, para hacerle saber que este proceso que viven lo tienen que disfrutar, porque les va a permitir acceder a un nuevo estilo de vida, porque los va a formar en algo en lo que probablemente no se habían formado, porque además les va a dar una visión distinta de lo que tienen que hacer en la docencia. Entonces trato de que, cuando estamos trabajando, se puedan emocionar, por esto que hacen. Porque si no los llevamos a esa emoción, por eso es que tanto profe se queda con la licenciatura y se acabó, porque sufren la formación (Asesor 5, 2021, p. 2).

Como en el teatro, cuando se presenta la obra, los actores no tienen posibilidad de intentos, simplemente se realiza, y aunque los materiales no sean suficientes, ni las condiciones sean las más adecuadas, o el espacio sea el más óptimo, la obra debe continuar.

Existen otros actores implicados en esta práctica, que no tienen el papel protagónico, pero sí uno muy importante que incide en el último año de formación de los estudiantes: los tutores de las escuelas de educación básica y los demás profesores de los cursos de la malla curricular en la escuela normal. Entonces, el asesor metodológico acompaña en un escenario transversal, en una diversidad de contenidos y actores extras que, aunque algunas veces son invisibles en la presentación de la obra, son determinantes para el trabajo de titulación, y aunque el proceso de reflexión de la práctica es complejo y doloroso en ocasiones, permitirá la mejora continua.

Hay un problema para la aceptación de la problemática con lo que empezamos a hablar, no quiero que me vean porque todos están mal menos yo, volteo a ver a todos, pero no a mí. Me acordé de una frase de Francisco de Quevedo: nada me asusta más que mirarme al espejo, porque entre más realmente me representa, más fieramente me espanta. Palabras más o menos, y creo que es adecuada a la ocasión, porque tenemos miedo de vernos porque no somos perfectos, y tenemos muchas fallas (Asesor1, 2021, p. 7).

Todo ese contexto del trayecto de prácticas, las escuelas de educación básica, los distintos cursos de la malla curricular y las diversas experiencias formativas en la formación inicial docente, son la escenografía. En esta investigación se recuperan solo las voces de los actores principales, que son los estudiantes de último grado y los asesores metodológicos que acompañan para desarrollar el trabajo de titulación.

Existe un elemento que también posee un gran valor: el director de la obra que, en la práctica asesora, hace referencia a la comisión de titulación, órgano colegiado constituido por el subdirector académico, y de tres a seis profesores con reconocida trayectoria académica, elegidos en la primera reunión de academia de asesores académicos de cada ciclo escolar. Estas personas se encargan de coordinar las acciones que deben realizar los actores para llevar a cabo la práctica asesora, hasta el final del proceso de titulación. El director tiene una visión general y panorámica de todo lo que ocurre. Organiza desde la asignación de los actores para la obra de teatro, hasta el «vestuario y maquillaje» para usar en el escenario, y la designación de nuevos actores en los actos finales de la obra, en los que otros profesores fungen como sinodales en el examen profesional de los estudiantes normalistas de último grado.

El objeto de conocimiento, que es el trabajo de titulación, une en las interacciones a los actores, y lo que los rige es el guion. El guion es el elemento de la práctica asesora que simboliza a las ideas y temas que se trabajan en la representación, por lo que vendría a ser el currículo. El autor de este guion es la autoridad educativa nacional, pero el asesor lo deconstruye para la formación de sus estudiantes, como puede observarse en el siguiente relato:

Para el trabajo, básicamente se parte de un diagnóstico, un conocer la realidad, tener los indicadores pertinentes a un contexto, a un momento, a una realidad histórica, después de ahí se pasa a hacer análisis tanto del otro como de uno mismo, para ver carencias, áreas potenciales de mejora, etcétera (Asesor1, 2021, p. 2).

En la práctica asesora, este guion es a veces tan general, que se vuelve incierto para algunos asesores, pero en otros casos brinda la posibilidad de libertad de cátedra. El guion varía por la modalidad de titulación elegida, por el estilo de los actores, por las interacciones que se generan entre los sujetos y por el conocimiento en sí mismo del propio guion.

El guion sigue un proceso: inicio, desarrollo y final. Estas fases están presentes en la Práctica Asesora Normalista, y la carga dramática de la obra va aumentando desde las primeras sesiones, hasta los momentos cercanos al final, cuando se presenta el trabajo de titulación, frente a un jurado. Cada fase de este guion se divide en actos diferenciados por su contexto espacio-temporal, el momento y el lugar en que transcurre la historia. Estos actos representan los momentos esenciales de la práctica: cuando los estudiantes problematizan para identificar o construir un objeto de estudio, cuando deciden el referente teórico, cuando se plantea la metodología, cuando practican sus planes de acción o propuestas, cuando recuperan el material empírico para el análisis, cuando encuentran sus hallazgos y, finalmente, cuando presentan sus conclusiones. Todas estas fases se viven siempre en la interacción asesor-asesorado:

Yo les digo a las muchachas que ahorita todavía estamos como de luna de miel, pero ya después empieza nuestra relación de odio amor, porque en los últimos días cuando están con el estrés, con la entrega, pues sí es muy normal, va a llegar un momento que me van a odiar por la exigencia, por la presión, pero es algo como muy cotidiano, pero cuando lo terminan, se sienten satisfechas. Pero eso sí es muy importante que uno como asesor lo conozca y que, si como vuelvo a reiterar, sienta empatía, entendimiento, más allá de solamente venir y decirle qué es lo que vas a hacer, cómo lo vas a hacer, una retroalimentación y ya (Asesor3, p. 7).

Cada uno de estos actos requiere de vestuario y maquillaje especial, que representan a aquellos recursos (metodológicos, teóricos y epistemológicos) que el asesor emplea, además de las estrategias, para llevar a cabo el acompañamiento y realizar el trabajo de titulación (los que se van empleando en el camino). En los siguientes fragmentos de entrevista, se muestran algunas estrategias para llevar el acompañamiento, siempre variadas.

El muchacho puede plantear la temática que él desee, siempre y cuando él someta esos procesos de análisis, reflexión y autocrítica a su práctica; con eso yo me doy por bien servido. Al final del día, la temática que el estudiante elija, no es más que un pretexto para que desarrolle esas habilidades y esas destrezas (Asesor 2, 2021, p. 6).

Otro asesor también manifiesta:

A mí me gusta, por ejemplo, que, en el informe de práctica, lo hagan con una red de problemas, que pueda surgir de un diagnóstico o de un incidente crítico, y retomo sus experiencias, a ver: cuándo has sentido que emocionalmente no se generó esto porque no supiste responder, porque no supiste guiar a tus estudiantes, porque te sentiste estresada, confundida, cansada, no sé. Y entonces ya le nombramos a ese momento, ¿no? O por una red, empezamos con registros, empezamos con registros focalizados, no simples, o con las crónicas (Asesor 5, 2021, p. 3).

Un estudiante expresa lo siguiente:

Las asesorías son cada viernes. El asesor nada más nos ponía videos, durábamos 5 horas las primeras asesorías, más de 5 horas, y de verdad era muy agotador, y no prestábamos atención. Yo no me acuerdo de mucho de lo que nos puso al inicio, y eran cosas que a lo mejor ya sabíamos, o que ya se nos habían explicado, pero sé que su intención del asesor era buena (Asesorado 6, 2021, p. 5).

Estos recursos y estrategias, permiten que la obra se presente de una manera creativa e interesante (o algunas veces cansada y aburrida) y logre o (no) su propósito formativo. Además, se relaciona con el lenguaje entre los sujetos (incluso el corporal): actitudes, seguridad para realizar el trabajo, el estilo del asesor, etcétera. Este último alude a ciertos aspectos o cualidades del profesor formador que, por su reiteración, caracterizan al docente en su manera de acompañar, resolver dudas y dificultades, relacionarse con los otros asesores y sus estudiantes, entre otros.

Otro ejemplo es el del *voz over*. Aquellas voces que brindan información añadida y acompañan en el desarrollo de la práctica asesora. El *voz over* se identifica en los diferentes espacios académicos en donde los estudiantes pueden recibir retroalimentación y, principalmente, en la información que obtienen de los revisores asignados por la comisión de titulación. El *voz over* es, en algunos casos, la voz de los otros compañeros normalistas que comparten el espacio de la práctica asesora. En los siguientes fragmentos se identifica este elemento.

Siempre tuvimos el apoyo de nuestro asesor y de nuestras compañeras, las otras asesoradas, pues estuvimos al pendiente la una de la otra, y éramos muy poquitas, éramos cinco, pero realmente siempre estuvimos atentas. Por ejemplo, si alguna encontraba información del tema de la otra, lo compartíamos, o proponíamos algunas mejoras a los trabajos (Asesorado 8, 2021, p. 2).

En otro fragmento, un asesor expresa:

Considero que es importante que tengan otra mirada, que rescaten los comentarios que les hacen los alumnos, la tutora del grupo, el maestro de la práctica que los va a observar; sobre todo de él, para que les dé ciertos puntos que a lo mejor tú no ves (Asesor 4, 2021, p. 5).

Por su parte, la audiencia representa al destinatario de la práctica asesora, que directamente es la comunidad educativa; por un lado, están los actores, que al mismo tiempo son su propia audiencia, pues ambos sujetos son destinatarios de esta práctica. Además, de los estudiantes normalistas de otros semestres que observan, cautelosos, el proceso que viven sus compañeros de último grado y se van formando ideas sobre este acompañamiento, asimismo, los estudiantes de educación básica, tutor de la escuela de educación básica o autoridades educativas.

Esta actividad realmente sí se tiene que hacer con mucha conciencia y con mucho compromiso, más allá del trabajo de titulación. Es porque justamente vamos a terminar un ciclo con las muchachas y validar, como asesores, que ese perfil de egreso, pues medianamente sea alcanzado. Y que, además, que aquellos maestros que se van a incorporar en el servicio docente, sean aptos o idóneos de acuerdo a los parámetros que se solicitan, para que se incorporen, para que sean responsables de un grupo, entonces yo creo que es mucha la responsabilidad y compromiso el que tenemos como asesores metodológicos (Asesor 3, 2021, p. 8).

Por lo tanto, al desarrollar el trabajo de titulación, se entiende que el estudiante normalista fortalece las competencias del perfil de egreso, que redundarán en una mejora de la práctica docente y, por ende, en la calidad educativa en educación básica, impactando en la etapa de iniciación a la docencia.

CONCLUSIONES

En el presente reporte se documenta, desde las narrativas de los actores, la Práctica Asesora Normalista para acompañar el trabajo de titulación. Esta se comprende a partir del uso de una metáfora referida a la creación de una obra de teatro. La acepción de la «caja negra» de la formación inicial, permite reconocer de primera instancia la dimensión oculta de una práctica de la cultura normalista que, al visibilizarse en y desde los sujetos que la configuran, brinda la oportunidad de mostrar elementos teórico-metodológicos que develan los significados y la trascendencia formativa, tanto en la formación inicial, como en la iniciación a la enseñanza.

En este planteamiento de la obra de teatro, se hacen presentes: los personajes, el director de la obra, el maquillaje y vestuario, el *voz over*, la audiencia, entre otros, que dan pauta a entender, de manera metafórica, este escenario en el que se desenvuelven los actores principales. Muchos otros son los elementos presentes en una obra de teatro, pero estos son los que, de manera visible, pueden mostrarse desde la Práctica Asesora Normalista, para acompañar el trabajo de titulación.

Al valor teórico de este estudio corresponde el comprender la Práctica Asesora Normalista a partir de un análisis hermenéutico, lo cual supone estudiar la relación entre el Asesor Metodológico y el Estudiante Normalista. En esta relación se hace presente la intersubjetividad de ambos, en un contexto particular (el contexto normalista), uniéndolos un objeto de conocimiento: la construcción del trabajo de titulación.

Este es un objeto de estudio ligado al ámbito de la formación inicial, en tanto que los hallazgos presentados guardan relación con las modalidades de la relación entre profesores experimentados y el aprendiz de maestro, y entre las escuelas normales y de educación básica. De igual forma, los resultados aquí presentados, pueden insertarse en el campo de la iniciación a la enseñanza, dado que abonan a la discusión sobre la realidad profesional y las estrategias utilizadas por el profesor principiante, en este caso, relacionado a proyectos de acompañamiento para la formación de profesores en su etapa inicial o novel.

Estudiar la práctica asesora, a partir de la hermenéutica, posibilita recuperar el diálogo entre asesor y asesorado como eje de sentido y, con ello, visibilizar el potencial formativo del espacio curricular del trabajo de titulación, así como reposicionar el papel de la figura del asesor metodológico normalista, como actor clave que acompaña al futuro profesor en un tránsito que, como pudo observarse en los resultados aquí expuestos, está altamente relacionado a la dimensión socioemocional. La expresión de las emociones implicadas desde el acompañamiento en el contexto de la pandemia –miedo, estrés, afectos, dolor, odio, ansiedad, goce, incertidumbre, deseos, entre otros–, nos remite a pensarnos en la emergencia de la formación de profesores en, desde y para la cultura del afecto.

La Práctica Asesora Normalista, por tanto, es un escenario de resignificación de lo que se experimenta en el espacio curricular del trabajo de titulación, relacionado a las prácticas profesionales y, con ello, desde un aprendizaje conjunto, donde ambos actores construyen el mensaje de la obra al transformar-se. ■

Referencias

- Anzaldúa Arce, E. R., y Ramírez Grajeda, B. (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas*, 33, pp. 113-130. Recuperado el 27 de noviembre de 2022, de <https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/2010/no33/5.pdf>
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Bs. As.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós Educador.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido (2a.)*. Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. Recuperado el 27 de noviembre de 2022, de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

- Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina* (E. Siglo XXI (ed.); 3a.). Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Goffman E. (1983). *Interaction Order*. *American Sociological Review*, 48, pp. 1-17.
- Guerra Ruiz Esparza, J., y López Contreras, Y. (2019). Del tema al problema: El proceso de construcción del objeto de estudio en la investigación educativa. Enn D. M. Arzola Franco (Ed.), *Procesos formativos en la investigación educativa Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 1-245). *Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC*. Recuperado el 27 de noviembre de 2022, de <http://www.procesos-formativosenlainvestigacioneducativa>
- Hernández Belmonte, S. H. (2018). Creencias docentes acerca de la asesoría para la elaboración del informe de práctica profesional. En *II Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal*.
- López Ibarra, D., Rábago Morales, D. Y., y Zavala León, M. J. (2019). De lo cualitativo a lo cuantitativo: experiencia en la asesoría de tesis en la escuela normal. En *III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal*.
- Miranda Román, C. (2020). La narración autobiográfica: una propuesta de formación e investigación hermenéutica. En *Pedagogía Hermenéutica* (1a., p. 249). Torres Asociados.
- Navarro Meléndez, M. I., Jiménez Vázquez, J., y Nava Gómez, F. (2019). La competencia escrita de los estudiantes normalistas y el proceso de asesoramiento, aspectos clave en la redacción de trabajo de titulación. En *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación–Planes de Estudio 2018, 18. Recuperado el 27 de noviembre de 2022, de <https://drive.google.com/file/d/153u8YqbgTMoouvXX8xqc8AXd0EonoTnw/view>
- Posner, George (1998). *Análisis de currículum*. 2ª ed. McGraw-Hill Interamericana, S.A. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Ramírez Grajeda, Beatriz, y Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. *Argumentos*, 27(76), pp. 171-189. ISSN: 0187-5795. Disponible el 27 de noviembre de 2022, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59537777009>
- Reyes Reyes, S., Rodríguez Juárez, C., y Gómez Cárdenas, G. J. (2019). Asesoría Académica en Línea a estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres. En *III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal*.
- Ricoeur, P. (2002). *Del Texto a la Acción*. Disponible el 27 de noviembre de 2022, en: https://www.academia.edu/39857983/Del_texto_a_la_Acci%C3%B3n_Paul_Ricoeur
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I* (5a.). Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Rubio Moreno, M., y Castro López, G. (2017). La investigación educativa: un estudio exploratorio a las tesis de la primera generación del plan 2012 de la licenciatura en educación primaria. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Rubio Moreno, M., Castro López, G., y Samayoa López, G. (2019). Acompañamiento pedagógico para fortalecer la formación de futuros profesores. En *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

- Sánchez Tablas, M., Peña Rodríguez, T., y Yáñez Tiempos, C. A. (2019). Los tipos de asesoramiento en la elaboración de tesis profesional y el desarrollo de habilidades investigativas. En *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- SEP/DGESPE. (2014a). Lineamientos para organizar el proceso de titulación. Disponible el 27 de noviembre de 2022, en <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>
- SEP/DGESPE. (2014b). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. Disponible el 27 de noviembre de 2022, en <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>
- Torres Delgado, J. M., Aguilar Villegas, A., y Ávila Berbena, M. de J. (2019). Borrón y escritura nueva: la elaboración de tesis como modalidad de titulación normalista. En *III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal*.



PAISAJES DIGITALES DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD HUELLAS VIVENCIALES E INSERCIÓN COMUNITARIA¹

DIGITAL LEARNING LANDSCAPES IN COLLEGE EXPERIENTIAL TRACES AND COMMUNITY INSERTION

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2727>

Dides Iliana Hernández-Silvera

Universidad Católica Argentina, Argentina.

hernandezsilvera@uca.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-7759-516X>

Mariela Alejandra Ghilardelli

Universidad Católica Argentina, Argentina.

marielaghilardelli@uca.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-8534-8433>

Recibido: noviembre 4, 2022 – Aceptado: noviembre 23, 2022

Resumen

Este estudio tiene por objetivo evaluar la propuesta didáctica a partir del uso de metodologías activas en la formación del psicopedagogo. Asimismo, inserta la *práctica reflexiva* como dispositivo para aprender competencias propias al rol. Las experiencias formativas intra y extra-universidad, favorecen la responsabilidad social humanista y habilitan acompañar al alumnado en acciones de despliegue en servicio comunitario y colaboración, con otras cátedras en acciones conjuntas desde el compromiso intercátedras. Esta respuesta a la comunidad y el logro de competencias hacia el rol profesional, introducen acciones concretas de sinergia, bajo la propuesta pedagógica de Aprendizaje y Servicio (A+S) y el Enfoque de Aprendizaje basado en Retos, dentro del Programa de Prácticas Sociales. *Diseño*: estudio descriptivo observacional; se evaluó la propuesta al alumnado mediante la Escala de Satisfacción Académica (ESA). La muestra estuvo constituida por dos cátedras universitarias y tres grupos de alumnos que cursan en tres turnos diferentes y cumplen servicio a dos 2° años de Colegio Secundario, y cuatro talleres para adultos mayores de Argentina y Latinoamérica,

¹ Las autoras de este artículo declaran no tener conflictos de interés.

con edades comprendidas entre 60 a 98 años, con quejas mnésicas. *Resultados:* La metodología activa interactúa en Técnicas de Estudio y Talleres vivenciales, desarrollados en Paisajes Digitales y Narrativa Transmedia, con alto grado de satisfacción académica ($p < .000$) y comunitaria, valorada positivamente con cuestionario final en 100%. *Conclusiones:* El A+S, repercutió en competencias profesionales, exploración de espacios, dinámicas y propuestas. La Escala ESA detecta la percepción del alumnado en cuanto a los contenidos curriculares y la profesión, observa alta valoración ($M= 6,93$; $DE= ,314$).

Palabras clave: satisfacción académica, aprendizaje y servicio, competencias profesionales.

Abstract

This study aims to evaluate the didactic proposal from the use of active methodologies in the formation of the Educational Psychologist. Likewise, it inserts reflective practice as a device to learn competencies specific to the role. Intra-university and extra-university training experiences favor humanist social responsibility and enable accompanying students in community service deployment actions and collaboration with other chairs in joint actions, from inter-chair commitment. This response to the community and achievement of competencies towards the professional role introduces concrete synergy actions, under the Learning and Service (A+S) pedagogical proposal and the Challenge-based Learning Approach, within the Social Practices Program. *Design:* descriptive observational study, the proposal to the students was evaluated using the Academic Satisfaction Scale (ESA). The sample consisted of two university chairs and three groups of students who attend three different shifts and serve two 2nd years of High School and 4 workshops for older adults from Argentina and Latin America, aged between 60 and 98 years. with mnesic complaints. *Results:* The active methodology interacts in Study Techniques and experiential Workshops developed in digital and transmedia landscapes with a high degree of academic satisfaction ($p < .000$) and community satisfaction valued positively with a final questionnaire of 100%. *Conclusions:* The A+S had an impact on professional skills, exploration of spaces, dynamics and proposals. The ESA Scale detects the perception of the students regarding the curricular contents and the profession, it observes high valuation ($M= 6.93$; $DE= .314$).

Keywords: Academic Satisfaction, Learning and Service, Professional Skills.

INTRODUCCIÓN

Este estudio presenta un gran reto para la enseñanza universitaria al combinar aprendizajes académicos en el servicio comunitario, poniendo en marcha recursos para favorecer, en los futuros profesionales, la adaptación a un entorno situado, barrial, local y mundial versátil. La psicopedagogía está inserta en esa sociedad en cambio; los estudiantes, como futuros profesionales, deben adaptarse, ser flexibles e innovadores. Es fundamental propiciar el aprender continuo y la construcción de competencias satisfactorias para apoyar al progreso cultural, social y económico de la comunidad. Cabe destacar, en este aspecto, la propuesta de Álvarez Yáñez (2015), enmarcando el enfoque por competencias y diferenciando sus tres tipologías: *básicas* en las habilidades de lectura, escritura, comunicación oral que requieren de un profesional que comunique al paciente, su familia y a las instituciones, así como a otros profesionales intervinientes. La tipología *genérica*, de equipo y herramientas, considerando además la negociación, planeación, control e interacción con otros. A su vez, la tipología *específica*, desde la intervención propia, en la rehabilitación

cognitiva y orientación, pertenecientes a la cotidianeidad del psicopedagogo. Por ello, la formación organizada desde las competencias, le otorga sentido al aprender y ayuda a los estudiantes, quienes entienden la importancia de aprender ciertos contenidos; combina de forma interrelacionada un conjunto de saberes o información, habilidades y actitudes, inscriptas en un contexto determinado o una situación única.

Con motivo de las competencias en la Universidad, Eizaguirre et al. (2017) agregan una tipología más a las reflexiones presentes, las *transversales* en el manejo de recursos, el trabajo en equipo, uso eficaz e integrado de las tecnologías de la información y comunicación. Un sin número de posibilidades sitúan al profesional para continuar su aprendizaje durante la vida, administrando su propio aprender para enfrentar la conquista de espacios en continuo cambio. En efecto, se necesita de disponer de resultados que surgen del propio hacer, una competencia que implicará distinguir acciones propias para la solución requerida y los medios dispuestos para la mejor resolución, delinear estrategias apropiadas, en el tiempo previsto y valorarlas con fines de retroalimentación, en el marco del proceso.

Por lo antes mencionado, este estudio plantea revisar los objetivos siguientes de trabajo:

- Evaluar el grado de satisfacción académica, mediante la Escala ESA.
- Evaluar la calidad de la propuesta de servicio comunitario, a partir de la valoración de los participantes.

PRIMEROS PASOS

Inicialmente, los alumnos de grado se capacitan en el conocimiento de la franja etaria para su inserción en la metodología de Aprendizaje y Servicio (A+S) y en enfoque de Aprendizaje Basado en Retos (ABR), un marco para la realización de talleres, en sus características y posibilidades de acción.

Se destaca aquí la importancia de una metodología vivencial de A+S, la cual colabora con la exploración de posibles soluciones a distintas situaciones percibidas y demandadas por la comunidad con excelencia académica, solidaridad, equidad y atención. De esta forma, se enriquece el aprendizaje del futuro profesional, afianzando el compromiso de los docentes y la participación comunitaria en la promoción del desarrollo de propuestas de mutuo aprendizaje (Salazar-Botello, 2021). Por otro lado, la sugerencia de proyectos basados en modelos de enseñanza-aprendizaje centrados en el alumno, favorece el desarrollo de competencias generales, específicas y transversales (Cuevas-Ortuño y Huegel, 2020).

Asimismo, coincidiendo con Rodríguez Borges et al. (2021), el ABR es una experiencia cuyo objetivo es encontrar posibles soluciones a diferentes problemáticas enmarcadas en situaciones reales, con lo cual se solicita brindar un plan innovador que observe una incorporación de contenidos curriculares de la carrera ya apropiados, junto a estrategias eficaces que favorecen la motivación del alumnado, quienes emplean una serie de acciones, actividades y recursos para la elaboración de la competencia de manera creativa.

Por otra parte, las propuestas iniciales surgen desde la aplicación de competencias, a partir de la metodología de Estudio de Caso, permitiendo al alumnado realizar análisis y reflexiones grupales que luego plasma en informes. Este enfoque posibilita el análisis de un caso presente, como historia de aprendizajes, la cual muestra técnicas como entrevista, y test propios para la valoración de estado y resultados.

Barros (2019), afirma que el Estudio de Caso tiene la finalidad de solución de problemas donde los estudiantes comprenden situaciones complejas y realizan propuestas. Posteriormente, tanto 4° como 3° año de psicopedagogía, interactúan en ateneos reflexivos con fines de conocer y ampliar la información obtenida, y elaborar los talleres: Técnicas de Estudio y Estimulación Cognitiva.

Desde las cátedras, a su vez, se mantiene la comunicación con los socios intracomunitarios, siendo sectores de la Universidad que intervienen en apoyo de los proyectos, comparten información relevante y favorecen el contacto con la comunidad a quienes se brindará el servicio.

El objetivo del estudio fue evaluar el grado de satisfacción académica de los estudiantes y valorar el nivel de la propuesta de aprendizaje por parte de los participantes. La creación de acciones propias al rol y los desafíos que surgieron, como parte del espacio educativo, requirieron competencias implícitas en tareas del quehacer propias del futuro profesional, quien debe afrontar desde su experticia, y donde confluyen técnicas, recursos, herramientas y recorridos en el marco de un paisaje digital y narrativa.

Figura 1

Comunicación transmedia entre Facultad y usuarios



Nota: El gráfico representa el recorrido de la propuesta de Talleres A+S.

Fuente propia de intervención de recursos a través de comunicación TIC's y temáticas, 2022.

LA COMUNICACIÓN TRANSMEDIA

En momentos donde se generan nuevas formas y experiencias de comunicación digital, la narrativa transmedia surge como una herramienta que permite a los usuarios ser partícipes de una determinada comunidad digital, el intercambio de contenidos o plataformas de aprendizaje y comunicación donde continúan un espacio de adquisición de aprendizajes.

El término de narrativa transmedia fue planteado por Scolari (2013), quien define la transmedia como un tipo de narrativa donde la trama se desarrolla a partir de múltiples canales y/o plataformas de circulación de la información, donde los usuarios tienen un rol activo en ese proceso de aprendizaje y construcción del procedimiento. Por otra parte, concordando con Cambero Rivero (2018), la brecha digital observada en adultos mayores, e incluso que ellos mismos plantean en entornos virtuales, deja de ser una huella generacional con experiencias de intercambio en paisajes que favorecen visualmente un ambiente agradable, simbólico e integrado en la propuesta.

Por ello, el desarrollo de una planificación y su método, implica un diseño instruccional desde la elaboración de ambientes híbridos, confluyendo procesos de enseñanza y práctica desde la utilización de narraciones digitales, por medio de servicios y numerosas plataformas tecnológicas (Hermann-Acosta y Pérez García, 2019).

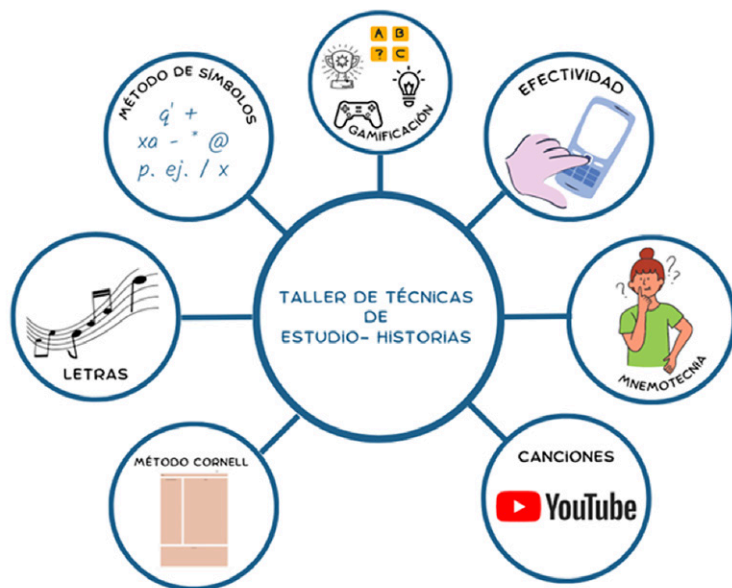
Coincidimos con Borrás-Gené (2022), en que, este momento en que la historia se desarrolla en diferentes plataformas, puede ejemplificarse desde la participación activa de los consumidores, sin perder la coherencia del universo narrativo y favoreciendo la comprensión de mundos simbólicos.

Por otro lado, los usuarios, al disfrutar de un material o producto digital, toman lo proyectado a través de los encuentros y se los incentiva a continuar esta historia de aprendizajes digitales, a partir de los diferentes medios desarrollados para ellos durante los talleres, según sus preferencias y experiencias.

García-Tudela (2021), indica que los espacios de aprendizaje digital deben enriquecerse por diferentes entornos interactivos y actividades, donde la narrativa permita navegar por todo el ambiente temático, un relato donde deben resolver retos inmediatos, equivalente al espacio conocido como *escape room*. A lo largo de cada narrativa, conforme a lo expresado por García-Jiménez (2015), surgen instancias bidimensionales de evaluación de la práctica misma, donde se revisan con los alumnos los objetivos para encauzar las propuestas para quienes se desarrolla. De esta forma, la evaluación es mediada a partir de rúbricas que guían al alumno; el portfolio con evidencias de acciones de cada encuentro que, a su vez, favorecen al aprendizaje grupal.

En la puesta en marcha es posible emplear un «Canva» con información, con la finalidad de adentrarnos en la narrativa del encuentro. De esta forma, por ejemplo, durante los talleres vivenciales de estimulación cognitiva, se recrean espacios de juego. Dichos entornos son paseos de conocimiento y estimulación de la memoria, recreación de programas de entretenimiento como *Pasapalabra* (programa televisivo que impone agilidad mental y conocimiento de diversos temas, mediante respuestas rápidas con modalidad juego) o *Feliz Domingo* (programa televisivo, en formato lúdico, con temas de diferentes áreas de conocimiento), los cuales constan de escenas distintas y pasos por medio de acciones de reconocimiento. Al contener objetivos específicos de estimulación de funciones cognitivas como lenguaje, memoria, funciones ejecutivas, razonamiento, con esta modalidad gamificada, giran las temáticas y permiten la participación durante cada encuentro.

Figura 2
Circuito de la narrativa desde el taller de Técnicas de Estudio



Nota: El gráfico representa el uso de métodos y medios a partir de un relato guiado y gamificado, que se abordan mediante letras de canciones, melodías en entornos habilitados, métodos y dinámicas que favorecen la adquisición de conocimiento. Fuente propia, 2022.

Figura 3
La narrativa en los talleres virtuales y presenciales con personas adultas mayores



Nota: El gráfico representa el abordaje de la narrativa en los encuentros y relacionada a las funciones a trabajar. Fuente propia, 2022.

REDISEÑANDO ESPACIOS DE APRENDIZAJE

En esta propuesta se emplea la herramienta pedagógica de paisajes de aprendizaje: los alumnos crean escenarios didácticos personalizados para los participantes a los talleres. González Hernández (2021) afirman que el alumno es capaz de situarse para aprender e introducir diálogos con otros e involucrarse en su propio aprendizaje y el de otros, en un ida y vuelta de experiencias. En estos espacios se armonizan actividades de entrenamiento cognitivo en un entorno temático; la creatividad e imaginación del futuro profesional intervienen en acciones para el grupo, según sus posibilidades y características, que han sido inicialmente evaluadas con la misma modalidad de taller. Por ello, las actividades de cada encuentro poseen acciones y cubren tres momentos del encuentro: inicio o motivación, desarrollo o actividad de aprendizaje, propiamente dicha, y cierre o evaluación de las acciones llevadas a cabo.

Granados Maguiño et al. (2021), subrayan la oportunidad de poner al alcance de todos, abundante información al emplear diferentes recursos sensoriales; a partir de acciones cooperativas en entornos virtuales colaborativos. Una de las herramientas utilizadas, es la de un Entorno de Aprendizaje Personalizado (PLE), el cual permite un desempeño autónomo luego del trabajo de taller. Esta herramienta, como postula Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez (2016), es un ecosistema de recursos educativos seleccionados e importados de diversos sitios, los cuales proveen de otros recursos para seguir aprendiendo. En este caso, queda claro que el aprendizaje posee dos vertientes y no ocurre solamente en los alumnos y participantes, sino en los debates que los alumnos realizan entre pares, realizando una tarea participativa y transdisciplinaria que responde al ejercicio del rol. Por otro lado, los integrantes a los talleres responden a estos escenarios creados en forma de retos a resolver en un entorno gamificado.

Los paisajes asemejan un viaje a entornos diversos donde existe información, recursos multimedia, juegos relacionados a la propuesta y los objetivos, así como otros recursos que permitirán su práctica durante la semana.

El ofrecimiento expresa una actividad organizada en una temática que, a diferencia de *actividades sin conexión*, permite un hilo conductor que imprime coherencia en el accionar y capta los procesos atencionales, además de la motivación hacia el aprender. El empleo de Paisajes de Aprendizaje guía la invitación del día, pero a su vez responde a diversos materiales, haciendo más atractivas las acciones de taller y potenciando la aptitud digital, la cual se sigue redescubriendo.

Por su parte, la conquista de la motivación es bilateral, correspondiendo a los futuros profesionales que crean entornos temáticos, cuya propuesta es estimular y/o rehabilitar cognitivamente, o bien brindar herramientas para un mejor aprendizaje. Al mismo tiempo, los usuarios participantes, reciben una propuesta organizada, favoreciendo secuencias que habilitan instancias con sentido, las que invitan al próximo encuentro.

Otro aspecto destacado surge del rol protagónico ejercido por los alumnos, quienes son en sí autónomos en la práctica, generando experiencias. Por otra parte, se observó que esa misma autonomía se imparte en las acciones a los participantes, para el empleo de herramientas a utilizar y, desde el entorno de Zoom, visualizar el *chat* en PC y/o desde el celular.

Por último y no menos importante, es el rol docente como guía del proceso, quien supervisa y acompaña el accionar y favorece la reflexión acerca de las acciones. Sin duda, reflexionar el desarrollo del interés en cada planificación, evidencia acciones cada vez más creativas y destacadas, con mayor elaboración, teniendo presentes las posibilidades de cada participante, dentro del afianzamiento de las TIC's, tanto para los talleres virtuales como para las concurrencias.

METODOLOGÍA

1. Diseño de estudio

Diseño de tipo descriptivo observacional, a partir del seguimiento del grupo de sujetos por un periodo de tiempo, y administración final de la Escala de Satisfacción (ESA) al alumnado y valoración de la propuesta, a partir de cuestionario al sociocomunitario.

1.1 Participantes

La muestra de estudio se conformó por alumnos de grado académico universitario (N 63), correspondientes a cursos de 3° y 4° año de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la Universidad Católica Argentina, correspondientes a los tres turnos de cursada (mañana, tarde y noche), quienes fueron seleccionados por un tipo de muestreo por conveniencia.

Por otra parte, los participantes socio-comunitarios (N 102), recibieron la propuesta de Talleres de Estimulación Cognitiva y Técnicas de Estudio, y estuvieron constituidos por (N 49) adultos mayores provenientes de Argentina (Provincia de Mendoza, Bs As, Río Negro, Tucumán y Córdoba) y países limítrofes (Colombia, Chile, Venezuela, Ecuador), participantes en talleres a distancia. Por otra parte, adultos mayores de un hogar de ancianos (N 29), recibieron el servicio presencial por parte del alumnado. Asimismo, (N 24) se seleccionó a alumnos de 2° año de Colegio secundario, cito en Capital Federal (Argentina), donde los alumnos de Psicopedagogía realizaron talleres presenciales.

Con fines a evaluar la propuesta en los socio-comunitarios, se aplicó un cuestionario a todos los participantes (estudiantes de nivel secundario y adultos mayores), enviado a quienes tenían medios para realizarlo en formato Google, y a quienes no tenían acceso a internet mediante buzón de comentarios y sugerencias, realizado de manera anónima y voluntaria, asegurando la confidencialidad en la información brindada.

2. Instrumentos

En el marco de la propuesta y esperando generar competencias propias, se empleó el test Addenbrooke's Cognitive Examination-Revisado (ACE-R), cuya versión revisada por Torralva et al. (2011), ha demostrado una alta sensibilidad y especificidad para detectar disfunción cognitiva. Inicialmente se realizó un diagnóstico a partir de los subtest y con modalidad lúdica en adultos mayores.

En cuanto a los grupos adolescentes, se evaluó con herramientas similares a las diagnosticadas como necesarias en los Estudios de Caso. Posteriormente, se guió el proceso de aprendizaje a través de: comprensión de textos (ideas principales y secundarias), Reglas Mnemotécnicas (Método Cornel, Símbolos y abreviaturas, Asociaciones y registros), prácticas de dictado y organización de las clases.

Por una parte, fueron desarrollados diversos instrumentos de carácter virtual para los talleres a distancia, utilizados inicialmente en este estudio para la evaluación del aprendizaje y/o el estado de las funciones cognitivas de las personas adultas mayores participantes, con fines de generar un entorno de estimulación cognitiva. Asimismo, se generaron materiales para su manipulación en los talleres presenciales, tales como: específicos sonoro instrumentales y generadores de sonido.

Respecto de la evaluación del grado de Satisfacción Académico, se realizó mediante la Escala ESA de Vergara-Morales et al. (2018), con propiedad psicométrica adecuada para

evaluar la Satisfacción Académica, compuesta de 7 ítems que constituyen un único factor que mide el bienestar y disfrute que los estudiantes perciben, en relación con su rol como estudiantes y futuros profesionales.

Por último, se elaboró un breve cuestionario de satisfacción para evaluar la propuesta con 3 preguntas tipo escala Likert, con 4 puntos que van desde: 1. *la propuesta fue muy fácil*; 2. *medianamente fácil*; 3. *muy aceptable*, y 4. *demasiado compleja*, opciones que representen mejor la percepción, después de realizar los talleres. Luego de haber transitado por los talleres se les preguntó cómo los habían considerado: 1. *no me sentí cómodo/a*; 2. *fue un gran desafío*, y 3. *me gustó y espero volver pronto*. Y la tercera pregunta fue libre para desarrollar: *cuando vuelvan los talleres, me gustaría...* (comentarios y sugerencias). Este cuestionario breve, se adaptó para buzón de sugerencias, agregando además del texto, caritas que representan las puntuaciones.

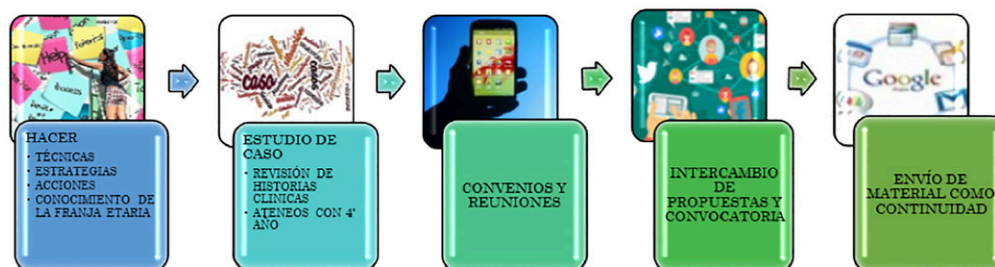
3. Procedimientos

En primer lugar, junto a directivos y al personal del Equipo de Orientación escolar, informados del proyecto, se participó a los alumnos acerca del estudio, los objetivos y la propuesta general. Se habilitaron los convenios marco para la propuesta de A+S, con concurrencia del alumnado con el Colegio, quienes serían socios comunitarios extra-universidad; un Acta acuerdo con el sector de la Facultad, socio comunitario en este caso intra-facultad, quien sería el nexo con organizaciones para difundir la propuesta de talleres virtuales de entrenamiento cognitivo y convenio con gobierno de la ciudad, quien regula y fiscaliza acciones de servicio para llegar al hogar ancianos, cito en la capital federal.

Por otro lado, en la misma sinergia que se produce durante las propuestas desarrolladas, cuando dos o más acciones (cursos, organizaciones, departamentos y equipos) colaboran para beneficio del servicio a la comunidad, se generan efectos que benefician al proyecto. En este caso, se contó con diagnósticos del alumnado del Colegio, correspondientes al A+S de otra cátedra, quien aporta resultados de algunas pruebas administradas y forman, así, parte de los Estudios de Caso para el nuevo grupo de alumnos. El material de una cátedra del ciclo lectivo (resguardando datos personales), permitió detectar e inferir qué estrategias serían viables para todos los grupos, en cuanto a necesidades de recursos mnemotécnicos. Este aporte brindó características de los grupos, hacia el saber y saber hacer, favoreciendo el análisis de necesidades grupales, que luego se constató al enviar la propuesta al equipo del Colegio.

Figura 4

Proceso de intercambio entre socios comunitarios y alumnos



Nota: El gráfico muestra, desde el inicio, encuentros de capacitación, intercambio entre cátedras con material, firma de convenios con reuniones virtuales, convocatoria mediante las redes sociales, envío de materiales de refuerzo. Fuente propia de narrativa transmedia, 2022.

En segundo lugar, mediante distintos dispositivos, se capacitó al alumnado de 3° y 4° año, para llevar a cabo el enfoque de Aprendizaje Basado en Retos, con propuestas diferentes, Talleres de Técnicas de estudio, Talleres virtuales y concurrencia a un hogar de ancianos de Bs. As. Desafíos y proyectos de trabajo, de la mano de paisajes de aprendizaje, que confluyen en temáticas que favorecieron el aprendizaje desde objetivos claros, tales como: favorecer la concentración; facilitar el rendimiento, posibilitado a partir de estrategias; evitar la fatiga, mediante el empleo de métodos mnemotécnicos (muchos alumnos emplean la repetición memorística); estudiar de forma planificada, constante y sistemática (organizarse con el aporte de calendarios y agendas), y aprender lo más importante a partir del trabajo cooperativo y colaborativo en un espacio de reflexión.

Los ofrecimientos pedagógicos fueron un instrumento en el que se plasmaron las intenciones de una institución educativa, donde tres cátedras, tres socios comunitarios y tres instituciones, habilitaron un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el marco de convenios de mutuo aprendizaje, así, la autonomía del futuro profesional surge de forma responsable a los fines previstos. De esta forma, se proponen acciones que cumplen etapas necesarias de planificación, ejecución, evaluación y análisis.

- a. Elevación del Proyecto a autoridades.
- b. Reuniones con socios comunitarios para delinear estrategias y acuerdos de mutuo aprendizaje.
- c. Propuesta de talleres vivenciales que tuvieron modalidad virtual, mediante un enlace semanal de Zoom y concurrencia a un hogar de ancianos, durante 11 semanas.
- d. Acciones de diagnóstico iniciales de desempeño cognitivo, con la finalidad de realizar talleres de Técnicas de estudio en un colegio secundario.
- e. Constitución de Ateneos reflexivos de sinergia entre cursos de diferentes años, quienes comparten la población en mutua colaboración, desde conocimiento del grupo y aplicación de materiales.
- f. Diálogos con docentes de cada curso y carreras afines (alumnos que cursan en paralelo otra carrera), quienes habilitaron permisos para que los alumnos asistieran a los ateneos reflexivo-colaborativos.
- g. Acuerdos con socios comunitarios en torno a fechas de inicio-cierre y publicidad de la propuesta.
- h. Necesidad de implementar una herramienta para valorar el ofrecimiento.

Planteadas de esta forma, las acciones secuenciales en ambos grupos comenzaron con diferentes estrategias para conocer los recursos factibles de empleo:

- ◆ La construcción de talleres de Técnicas de estudio, conllevó el armado de los encuentros y administrar el tiempo, los recursos y las actividades a realizar, que pusieran en juego dinámicas participativo-colaborativas. Investigar métodos que articulen acciones gamificadas, como recursos para tomar apuntes, desde métodos y enfoques que favorezcan descubrir y adoptar a futuros aprendizajes; así, el método Cornell, método de símbolos y abreviaturas, generadores de cuentos y relatos, estrategias mnemotécnicas para estudiar. De esta forma, los encuentros llevados a cabo en el Colegio, se despliegan a partir de temáticas que surgen de los estudios de caso, los cuales se presentaron en formato de narrativa, incorporando otros recursos como uso de celular, entorno de

Youtube con canciones del gusto de la población que propiciaron, a su vez, canciones y estilos como rap, trap, dubstep.

Por otra parte, el entorno PLE habilitó la elaboración en conjunto, entre la cátedra y los alumnos de grado, permitiendo un aporte de continuidad de aprendizaje en los participantes adultos. Del mismo modo, un material impreso con sugerencias y una guía en formato instructivo para los adolescentes, incorpora un espacio más de aprendizaje, esta vez autónomo.

Una vez concluida esta actividad de A+S, con concurrencia al Colegio Secundario, el grupo participa de ateneos con 4° año, aportando información acerca de la segunda propuesta de inserción comunitaria y participación colaborativa-cooperativa. En este caso, se vincula al alumnado con la actividad de diseño de material de estimulación cognitiva en WIKI, requiriendo así datos de los participantes a los talleres. Este proyecto surgió a raíz de que los participantes a los talleres solamente tendrían 11 encuentros y solicitaron algún material para continuar ejercitando sus funciones cerebrales. Esta colaboración permitió, al alumnado de 3° año, realizar un servicio tanto a sus compañeros avanzados como a la población que requiere el material. Por un lado, en 3° año la propuesta de campo habilitó a la realización de técnicas y estrategias, mientras que 4° año implementó en cada encuentro acciones en torno a paisajes y/o talleres temáticos.

Con la finalidad de brindar el servicio a quienes no tenían posibilidad de acceso remoto, la propuesta de talleres de entrenamiento cognitivo llegó a un hogar de ancianos. Dos sectores tuvieron una propuesta diferente, por las características de los grupos: el sector de autoválidos –quienes pueden salir del hogar y son más activos– y el sector de semidependientes –los cuales requieren mayor asistencia. Aquí, los espacios de entrenamiento cognitivo se realizan a partir de un radioteatro, y un taller de música y juego, respectivamente. La primera de las acciones –y siempre desde el rol específico–, activar y/o entrenar funciones cerebrales, requirió conducir a los adultos mayores por instancias de construir un guión, seleccionar sonidos acordes a la obra, estar atentos a la continuidad y coherencia de cada idea, imaginar historias desde una narrativa integrada. Queda claro que cada acción realizada por alumnos es pensada con fines no solamente para generar el radioteatro, sino también para estimular las diferentes funciones. A su vez, el taller de música permitió, a quienes contaban con otras características –tanto cognitiva como motriz–, la posibilidad de conectarse con la voz, el ritmo, el cuerpo y los sonidos a partir de una propuesta diversa donde las percepciones, la memoria, la atención y el lenguaje cobran significado en repertorios escuchados y nuevos.

Las propuestas de los talleres requirieron de una instancia de diagnóstico con técnicas y test específicos, para preparar el plan de acción de estimulación y un último momento de re-test, para evaluar posibles logros o sugerencias a continuar al finalizar el tiempo de servicio.

- ◆ Otro de los recursos virtuales citados, fueron: espacios interactivos (pizarra interactiva en Zoom donde estampar, dibujar, escribir, usar el chat, convocar a salas reducidas con propuestas diversas); espacio de información (recursos como Canva, Ppt, Youtube), para conocer el objetivo de aprendizaje de cada encuentro; espacio de análisis, con el ejercicio de habilidades para la resolución de problemas; espacio creativo donde las propuestas se transforman con base en vivencias; espacio colaborativo-cooperativo, con propuestas pensadas para los participantes.
- ◆ Se requiere valorar el ofrecimiento didáctico, para lo cual se administra la Escala de Satisfacción Académica (ESA), la cual se empleó también para los participantes a los talleres. Coincidiendo con los autores mencionados, la satisfacción académica constituye un aspecto clave para revelar la calidad del aprendizaje. El estar estudiando la carrera de Psicopedagogía, o bien participando en un taller como este, generó en los alumnos un

elevado nivel de adhesión y aplomo, para perdurar y progresar en sus estudios y, a su vez, enriquecerse con lo realizado. La evaluación de la validez del constructo que presenta Vergara-Morales et al. (2018), surge a partir de un análisis factorial exploratorio. Los resultados apoyan la estructura de siete factores que explican el 63% de la varianza total, otorgando una adecuada fiabilidad con coeficientes alfa de Cronbach entre .78 y .93.

- ◆ Por último, de todo lo realizado y detectado, se realizaron materiales de apoyo para continuar autónomamente las propuestas: Cuadernillo de Técnicas de Estudio y Cuadernillo de Entrenamiento Cognitivo.

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos recabados, se utilizó el paquete estadístico para Ciencias Sociales SPSS 22.

En primer lugar, se examinó la fiabilidad del instrumento. El Alfa de Cronbach obtenido fue de ,850 y se demostró que los resultados eran de confiabilidad alta.

Tabla 1

Análisis de fiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	N de elementos
,850	8

Se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para comprobar qué estadísticos debían usarse. Se emplearían pruebas no paramétricas que ofrecían un mejor ajuste.

Tabla 2

Prueba de normalidad de las dimensiones del instrumento

Dimensiones	Sig.
Satisfacción tarea	,000
Logro	,000
Motivación extrínseca	,000

Se calcularon los estadísticos descriptivos de las tres dimensiones, los puntajes mínimos y máximos, las medias y desvíos.

Tabla 3
Análisis descriptivo de las dimensiones de análisis

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Satisfacción	59	16	21	20,27	1,229
Logro	59	16	21	20,24	1,406
Motivación extrínseca	59	11	14	13,76	,678
N válido (por lista)	59				

Se observó un alto grado de Satisfacción con la tarea ($DS=1,22$) y una Percepción de logro elevada ($DS=1,40$), como datos más destacados.

Por último, se analizó, mediante el estadístico Rho de Spearman, si existía relación entre las variables. Los resultados arrojaron que las tres dimensiones se relacionaban de manera significativa y positiva; esto quiere decir que cuando una de las dimensiones aumentaba, las otras también lo hacían.

Tabla 4
Relación entre las dimensiones

		Satisfacción Tarea	Logro	Motivación extrínseca
Satisfacción tarea	Rho	1,000	,811	,648
	Sig.	.	,000	,000
Logro	Rho	,811	1,000	,708
	Sig.	,000	.	,000
Motivación extrínseca	Rho	,648	,708	1,000
	Sig.	,000	,000	.
	N	59	59	59

Se comprobó que existe evidencia significativa en la relación entre Satisfacción, Logro y Motivación extrínseca.

RESULTADOS

En primer lugar, revisamos el objetivo del estudio donde se evaluó la Satisfacción Académica con el plan de aprendizaje y, en los participantes, se valoró la recepción y las sugerencias de una propuesta educativa innovadora. En cuanto a la percepción del estudiando, se valoró desde la Escala de Satisfacción Académica de Vergara-Morales et al. (2018).

Con la finalidad de comprobar, a la muestra de alumnos/futuros profesionales, la fiabilidad de su administración se obtuvo el Alfa de Cronbach, resultando alta confiabilidad, según los resultados observados.

Por otra parte, se valoraron tres grandes dimensiones, en las que los alumnos interactuaron, las cuales mostraron $p < .000$ siendo estadísticamente significativo al existir relación entre Satisfacción, Percepción de logro y Motivación extrínseca en los proyectos, temáticas y metodología.

Con la finalidad de observar la significatividad de cada ítem –teniendo en cuenta que 1 es *totalmente de acuerdo* y 7 *totalmente en desacuerdo*–, se observa que el alumnado presentó en el ítem 1 93.2% valoró *totalmente de acuerdo*, y 6.8% *muy de acuerdo*, en el ítem 2; *me siento motivado con el curso* el 93.2 %; está *totalmente de acuerdo*, el 5.1%; está *muy de acuerdo* y el 1.7% *medianamente de acuerdo*. En el ítem 3, *me gustan los profesores*, el 93.3 % está *totalmente de acuerdo* y el 6.8 % *medianamente de acuerdo*. En el ítem 4, *me gustan las clases* el 94.9% está *totalmente de acuerdo* y el 5.1% *medianamente de acuerdo*. En el ítem 5, *el curso responde a mis expectativas*, el 91.5% está *totalmente de acuerdo*, el 5.8 está *muy de acuerdo*, y 1.7% está *medianamente de acuerdo*. En el ítem 6, *me siento a gusto con el curso*, 94.9 está *totalmente de acuerdo* y 5.1% está *muy de acuerdo*. Ítem 7, *los profesores están abiertos al diálogo*, 94.9 está *totalmente de acuerdo*, 3.4% *muy de acuerdo* y 1.7% *medianamente de acuerdo*. Por último, el ítem 8, *siento que los contenidos de la clase se corresponden con mi profesión*, 98.6% está *totalmente de acuerdo* y 3.4% *muy de acuerdo*.

Del análisis de los resultados de las encuestas, se obtuvo un elevado nivel de satisfacción académica por parte de los estudiantes. Estos consideran que sus expectativas han sido cumplidas. Del mismo modo, sus capacidades y rendimiento en las acciones, superó las actividades propias de la carrera, logrando autonomía y seguridad en su accionar. Asimismo, destacaron el trabajo transdisciplinario compartido como fuente de reflexiones para el mejor conocimiento de la tarea en sí misma. Por otro lado, lograron recibir el apoyo social al alcanzar sus metas educacionales y de servicio.

En relación con la percepción de la comunidad participante en los talleres, reconocen haber podido incluir estrategias de memorización (79%) y el que deben seguir entrenándose para lograr estrategias (94%), reflexionaron a partir de la participación con pares (80%), observaron satisfactorio el material final para continuar su entrenamiento y desean continuar con los talleres el próximo año (100%). El alto nivel de satisfacción se corroboró mediante un formulario de Google y el cuestionario impreso para ubicar en buzón de sugerencias en el hogar. En todos los casos se valoró muy positivamente el desempeño del alumnado, la actitud ante la tarea y el nivel de actividades pensadas para él.

Una vez llevada a cabo la propuesta, aparecieron publicaciones en las redes sociales y agradecimientos para los participantes-usuarios e instituciones. Asimismo, evaluaron positivamente la relevancia de esta experiencia para su formación profesional y personal, el ambiente de trabajo junto al socio comunitario y la metodología utilizada para aplicar los contenidos en el aula.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el objetivo de valoración del grado de satisfacción –que aplica a la nivelación académica, la inserción social, la perseverancia, el acopio académico y la satisfacción con la propuesta ejercida, por parte de los alumnos– es posible afirmar que el proyecto, la capacitación y el entorno (redes, reflexiones en claustro docente, ateneos intra e intercátedras de una misma carrera y afines) puede ser replicable a otras instancias. Por otra parte, los adultos mayores participantes del servicio, apoyaron la propuesta resultante de un ida y vuelta de experiencias compartidas.

Según Vergara-Morales et al. (2018), es indispensable un indicador para mejorar la gestión y anticipar el riesgo de que nuestros alumnos valoren el grado de satisfacción académica con la administración rápida del instrumento. Esto permitiría retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y generar otras estrategias docentes. Asimismo, se considera que las estrategias de reflexión en el propio accionar, permitieron captar el significado y la trascendencia en la comprensión en la propia práctica, alcanzando mejores propuestas por parte de los alumnos.

La propuesta metodológica de trabajo para la implementación del A+S, basado en el enfoque de ABR, afianzó el descubrimiento, la investigación, la cooperación grupal, propios del futuro profesional, obteniendo respuestas elevadas acerca de la seguridad en el propio accionar.

Esta experiencia circuló sobre los ejes de desarrollo del proyecto, constituyendo el A+S, en un verdadero servicio y aprendizaje al interior de la Facultad y de las instituciones (Facultad, colegio, hogar y participantes virtuales de diferentes lugares).

En este sentido, es indispensable explicitar aspectos fundamentales que, de no haberse presentado, hubieran dificultado el proyecto, como el diálogo permanente entre docentes, socios y alumnos. Por otro lado, la participación de los diferentes sectores y socios de la Facultad, favorecieron el acompañamiento de la propuesta y el compromiso de cada socio comunitario.

Respecto de las limitaciones del presente estudio, referidas a la muestra, que podrían resultar de interés, estarían: contar con una muestra de mayor tamaño y representatividad, ampliar a otras cátedras que trabajen transdisciplinaria e interdisciplinariamente, siendo la valoración de nuestros alumnos un catalizador de ajustes de los proyectos en curso.

En consecuencia, en el marco de las prácticas preprofesionales, la metodología de A+S favorece el desarrollo de competencias desde el rol del futuro profesional, verificando los pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, lo cual genera acciones para mejorar una situación detectada en la comunidad, posibilitando el servicio. ■

Referencias

- Álvarez Yañez, D. M. (2015). Enfermería en América Latina: una mirada al horizonte. *Avances en Enfermería*, 33(2), pp. 295-305. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v33n2.37032>
- Barros Mercado, A. E. (2019). Aplicación del método de casos en la educación para la sexualidad. *Bio-grafía*, pp. 618-623. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/biografia/article/view/10959>
- Borrás-Gené, O. (2022). *Bloque IV: Paisajes de aprendizaje*. <https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/18930/Bloque%20IV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Camero Rivero, S. (2018). De la brecha a la huella generacional. *The Conversation, Journalistic flair*. <https://theconversation.com/de-la-brecha-a-la-huella-generacional-106953>, consultado el día 19 de noviembre de 2018
- Camero Rivero, S., y Díaz Galván, D. (2019). Aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia de envejecimiento activo. Estudio de la Universidad de Mayores de Extremadura. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), pp. 104-122. <https://roderic.uv.es/handle/10550/69072>
- Cuevas-Ortuño, J., & Huegel, J. C. (2020). Serious Games or Challenge-based Learning-A comparative analysis of learning models in the teaching of lean manufacturing. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. <http://doi.10.1109/EDUCON45650.2020.9125393>
- Eizaguirre, A., Altuna, J., Pikabea, I. y Pérez, V. (2017). Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 5(1). <http://doi.10.4995/redu.2017.6044>
- García-Tudela, P. A., y Rodríguez Ferrán, O. (2021). *Los paisajes de aprendizaje como una herramienta para atender a la diversidad: análisis cualitativo de propuestas didácticas*, pp. 549-557. <https://www.torrossa.com/es/resources/an/5242413?digital=true>
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve*, 21(2). <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/7546>
- González Hernández, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), pp. 313-328. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/922>
- Granados Maguiño, M. A., Romero Vela, S. L., Rengifo Lozano, R. A., y García Mendocilla, G. F. (2021). Tecnología en el proceso educativo: nuevos escenarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(92), pp. 1809-1823. <https://www.redalyc.org/journal/290/29065286032/html/>
- Hernando, A. (2016). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica. Madrid.
- Hermann-Acosta, A., y Pérez García, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. *Revista Espacios*, 40(41). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404105.html>

- Rodríguez Borges, C. G., Pérez Rodríguez, J. A., Bracho Rodríguez, A. M., Cuenca Álava, L. A., y Henríquez Coronel, M. A. (2021). Aprendizaje Basado en Retos como estrategia enseñanza-aprendizaje de la asignatura resistencia de los materiales. *Dominio de Ciencias*, 7(3), pp. 82-97.
- Salazar-Botello, C. M., Muñoz Jara, Y. A., Lagos Troncoso, M. T., Arriagada Inostroza, R. L., Vallejos Cartes, R. L., y Monje-Sanhueza, R. J. (2021). Institucionalización del aprendizaje servicio en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad del Bío-Bío: vinculando la educación superior y la comunidad local. *Hallazgos*, 18(35), pp. 287-318. <https://doi.org/10.15332/2422409x.5770>
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Torralva, T., Roca, M., Gleichgerrcht, E., Bonifacio, A., Raimondia, C., y Manes, F. (2011). Validación de la versión en español del Addenbrooke's Cognitive Examination - Revisado (ACE-R). *Neurología*, 26(6), pp. 351-356. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2010.10.013>
- Torres-Gordillo, J. J., y Herrero-Vázquez, E. A. (2016). PLE: Entorno Personal de Aprendizaje VS. Entorno de Aprendizaje Personalizado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), pp. 26-42 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338250662003.pdf>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., y Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Educational Psychology*, 24(2), pp. 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>



EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO EN LA ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA SUPERIOR

THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL LOGICAL REASONING IN HIGHER BASIC GENERAL EDUCATION

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2728>

Alexandra Marisol Sánchez Lema

Unidad Educativa «23 de abril», Ecuador.

alexmari21@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9221-5265>

José Manuel Gómez Goitia

Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador.

josegomez@uti.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5143-4333>

Recibido: octubre 27, 2022 - Aceptado: noviembre 15, 2022

Resumen

La presente investigación trata sobre el desarrollo del razonamiento lógico matemático en los estudiantes del Octavo Año de Educación General Básica de la Unidad Educativa «23 de abril», de la parroquia Santa Fe del cantón Guaranda, provincia Bolívar. Se detectó, principalmente, la inexistencia de contenidos secuenciales y sistemáticos, la carencia de estimulación lúdica y motivacional, y el inadecuado método aplicado durante el proceso de enseñanza aprendizaje. A través de una metodología de investigación con enfoque de tipo cuantitativo, se evidenció la presencia de errores procedimentales, el desinterés por aprender, la superficialidad educativa y la dificultad de resolver problemas en los estudiantes, como las principales consecuencias en los procesos de cognición, llegando así a correlacionar y comprobar que el deficiente nivel de razonamiento lógico matemático, sí incide en el proceso de enseñanza aprendizaje en los educandos, a esta edad escolar. Como conclusión, se evidenciaron las destrezas y se sugiere potenciar las habilidades del razonamiento, enfocadas en los aspectos: lógico, numérico y abstracto de alto nivel, y de esta forma, facilitar la posibilidad de proporcionar soluciones confiables y exactas a los problemas de la cotidianidad que deberán enfrentar.

Palabras clave: estrategias metodológicas interactivas, razonamiento lógico matemático, web educativa de matemática.

Abstract

This research deals with developing mathematical logical reasoning in the students of the Eighth Year of Basic General Education of the Educational Unit «April 23» of the Santa Fe parish of the Guaranda canton, Bolívar province, Ecuador; mainly detecting the lack of sequential and systematic content, the lack of playful and motivational stimulation, and the inadequate method applied during the teaching-learning process. Through a research methodology with a quantitative approach, it was possible to demonstrate the presence of procedural errors, lack of interest in learning, educational superficiality and the difficulty of solving problems in students as the main consequences in cognition processes., thus coming to correlate and verify that the poor level of mathematical logical reasoning does affect the teaching-learning process in students at this school age. As a conclusion, the skills and enhancing the reasoning skills focused on the aspects: logical, numerical and abstract at a high level were evidenced, and in this way, that they have the possibility of giving reliable and exact solutions to the problems of everyday life that they will have to face.

Keywords: Interactive Methodological Strategies, Logical Mathematical Reasoning, Mathematics Educational Website.

INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, existe el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA), dedicado a la evaluación integral de conocimientos, cada tres años, de los jóvenes entre catorce y quince años de aquellos países miembros. Tiene como objetivo «evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad» (Bustos, 2020, p. 45). Se examina al estudiante de establecimientos educativos, ya sean públicos o privados, en tres áreas: lectura, matemática y ciencias, pero enfatiza especialmente la resolución de problemas lógico y espaciales, con respecto de la segunda, por lo que la mayoría de preguntas se relacionan con el razonamiento lógico matemático.

En cambio, en Ecuador, a esta prueba se la denomina PISA-D y se enmarca en la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimiento y habilidades en contextos de la vida real, midiendo las competencias: lectora, matemática y científica (González, 2018); lamentablemente, los indicadores de la última evaluación, efectuada en el año 2020, demostraron un 23% de desarrollo de la competencia matemática, siendo el más bajo en la zona rural.

Asimismo, existe una organización no gubernamental dedicada a desarrollar las Olimpiadas de Matemáticas, con el fin de facilitar el desarrollo del razonamiento en los estudiantes de diferentes partes del Ecuador, con el propósito de «fomentar el estudio de las matemáticas de una forma creativa, razonada, e imaginativa, estimulando y desarrollando la capacidad de resolver problemas entre los jóvenes» (Rodríguez, 2021, sp). Sin embargo, los resultados de la última olimpiada, realizada en febrero de 2020, muestran que el 44% de los participantes están debajo de la media nacional del nivel básico. Estas olimpiadas no han logrado llegar a las instituciones educativas rurales, limitando la participación activa de los estudiantes en este tipo de competencias –que buscan contribuir al desarrollo universal de la matemática, en todos sus niveles–, enfocadas también en el razonamiento lógico matemático.

En el cantón Guaranda, la prueba Ser Bachiller (test estandarizado para evaluar conocimiento, destrezas y actitudes con respecto de las asignaturas de Lengua, Matemática, Sociales

y Ciencias Naturales) mostró resultados desalentadores en el primer periodo del año 2020, en torno del área de matemática. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) determinó que el Domino Matemático, que comprende Álgebra, Funciones, Geometría, Programación Lineal, y Estadística y Probabilidades, es el que menor puntuación alcanzó, a pesar que el número de preguntas se redujeron a 15. Así se evidencian los siguientes niveles de logro: *insuficiente* 61.4%; *elemental* 24.5%; *satisfactorio* 12.3%, y *excelente* 1.8%. Entre los estudiantes de instituciones del sector urbano y del sector rural, existen un porcentaje alto de diferencia, siendo de 1,6% en los resultados de las pruebas (Castillo, 2020).

Por consiguiente, los docentes desde edades tempranas y en etapa escolar, deben fomentar procesos cognitivos para desarrollar el pensamiento lógico matemático, debido a la mayor facilidad de asimilación del mundo que les rodea. En este sentido es importante contar con estrategias y metodologías que incentiven la participación autónoma en la solución de problemas que conlleve la potencialización de aspectos más abstractos, que deben encaminarse, guiarse e implementarse mediante el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Por otra parte, en la Unidad Educativa «23 de abril», en la parroquia Santa Fe, el plan educativo institucional (PEI) diseñado por Heredia (2020), contextualiza a la excelencia como factor determinante para formar integralmente a los niños y jóvenes; deben fortalecerse valores, actitudes y responsabilidades, mediante capacidad crítica y creativa con el objetivo de emprender su proyecto de vida con base en la correcta toma de decisiones.

Sin embargo, a pesar de lo mencionado anteriormente, en los estudiantes del octavo año de básica se han detectado algunas falencias con respecto del nivel de razonamiento lógico matemático, al desarrollar tareas y deberes propuestos dentro y fuera de las clases. Esto se evidenció a través de una observación directa por parte de la investigadora, tanto de los portafolios entregados al final de cada examen parcial y al proponer el ejercicio en la pizarra digital en el período académico 2020-2021. Algunas fallas son: el empleo de metodologías tradicionalistas, aplicadas por el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje; el desconocimiento de técnicas activas para relacionar el ámbito instrumental con el relacional, para resolver problemas tanto numéricos como simbólicos, y la inaplicabilidad de la tecnología como ayuda en el proceso cognitivo.

Asimismo, se demuestra la subutilización de dispositivos e infraestructura tecnológica de los laboratorios de computación dentro de la institución educativa, que evita el uso de herramientas digitales interactivas para desarrollar el pensamiento lógico matemático, que despiertan la creatividad, investigación, reflexión y curiosidad en los estudiantes, repercutiendo así en un desarrollo débil de habilidades y competencias del raciocinio que implica la aplicación de bloques lógicos como secuencias, series, conjuntos, imaginación espacial, razones y proporciones tanto en el aspecto numérico, como en el simbólico, para la solución de problemas.

De esta forma, basada en la problemática detectada, puede formularse la siguiente interrogante: ¿El deficiente razonamiento lógico matemático, incide en el proceso de enseñanza aprendizaje, en los estudiantes del octavo EGBS de la Unidad Educativa «23 de abril», de la parroquia Santa Fe del cantón Guaranda, provincia Bolívar?

Se ha planteado el siguiente objetivo: diagnosticar el nivel de desarrollo del razonamiento lógico matemático en el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante un test de actitudes y habilidades abstractas para identificar las deficiencias intangibles en las clases de matemáticas.

ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El *enfoque* de investigación es la «orientación o dirección metodológica de la naturaleza de un estudio para entender la realidad tanto teórica como práctica en todas sus etapas» (Ordoñez, 2019, p. 89), en este sentido, el proceso de esta investigación desarrollada, tuvo un enfoque cuantitativo.

Zaruma (2019, p. 56) manifiesta que «es la utilización de mediciones numéricas y análisis estadísticos a datos obtenidos mediante instrumentos de recolección». Así, en la presente investigación se empleó para el procesamiento de la recolección de datos, el análisis de la información y, posteriormente, fueron utilizados para la comprobación de la hipótesis, en forma numérica y estadística, para llegar a la determinación de patrones de comportamiento de acuerdo con la realidad educativa y social de la unidad de análisis.

Por otra parte, el *tipo* de investigación es «el conglomerado de estrategias investigativas para indagar, verificar y solucionar tanto fenómenos como hechos que contribuyen a la sociedad y la ciencia» (Zambrano, 2018, p. 52). En el presente trabajo investigativo se consideraron dos aspectos para describir el tipo de investigación que se aplicó: el propósito y la fuente de información.

Con respecto del *propósito* fue aplicada, acorde a Zurita (2019, p. 87), pues permite «resolver un problema determinado luego de la búsqueda y consolidación del conocimiento para su aplicación»; así, en este trabajo, se solucionó en gran medida la problemática latente referente al razonamiento lógico matemático en el proceso de enseñanza aprendizaje, reflejado en los procedimientos que efectúan los estudiantes para solucionar problemas planteados, a través de la práctica de la propuesta elaborada y planteada que ayudó a corregir integralmente, a corto plazo y en forma flexible, viable, interactiva y dinámica, obteniendo su respectivo informe.

La fuente de información fue documental y de campo, acorde con Ipiates (2019) que señala es «la recopilación de conceptos con el propósito de obtener conocimientos sistematizados de un tema en particular» (p. 87) y «la recopilación de datos encaminados a comprender el entorno de un problema en forma numérica» (p. 89), respectivamente. En esta investigación, la primera se destinó en la búsqueda de información bibliográfica en fuentes primarias y secundarias, académicamente fiables, acerca del razonamiento lógico matemático y el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas; mientras que la segunda se empleó para tomar contacto directo con los estudiantes en la aplicación tanto del pre test como del post test, con el fin de obtener datos reales y consistentes, tanto en el diagnóstico como en el resultado, luego de la aplicación de la propuesta.

Finalmente, el *diseño* de investigación es «el proceso no experimental para establecer el grado de relación entre dos variables, una vez recopilados los datos y transformados en información, mediante procesos estadísticos en un momento y contexto determinado» (Jácome, 2021, p. 98). En el presente trabajo se identificó un diseño causal-explicativo, debido a la incidencia de las variables razonamiento lógico matemático y proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, el cual se efectuó mediante el planteamiento y verificación de la hipótesis causal-efecto.

Para la presente investigación se consideró el *perfil de los participantes* a la población a los adolescentes del octavo año, la cual cuenta con un solo paralelo de la educación básica de la Unidad Educativa «23 de abril» de la parroquia Santa Fe, cantón Guaranda, provincia Bolívar, resultando un total de quince personas.

Tabla 1
Población

Unidad de Observación	Cantidad	
	Varones	Mujeres
Estudiantes	7	8
Total		15

Fuente: Gómez y Sánchez (2022).

Las técnicas seleccionadas para el presente trabajo de investigación fueron las del *Análisis de Errores de Newman* que, según Tavares (2021), es el proceso intelectual por el cual se identifica la veracidad de los procedimientos matemáticos para representar una solución a un problema, con el fin de obtener mediciones cuantitativas. Se aplicó para cuantificar el número de aciertos como el número de errores cometidos durante el desarrollo; además, se empleó en el análisis de procesos omitidos en los ejercicios por parte del estudiante, basados en los indicadores de cada nivel *Lectura, Comprensión, Transformación, Habilidades del Proceso y Codificación*.

Se utilizó el instrumento de la Prueba Estandarizada, debido a que se evaluaron los conocimientos y las destrezas del razonamiento lógico matemático, con base en los cinco niveles de resolución de problemas de modelización como indicadores, además segmentarse y sustentarse en las destrezas con criterio de desempeño del Currículo Nacional para Matemática, emitido por el Ministerio de Educación del Ecuador, en sus tres ejes: álgebra y funciones, geometría y media, y estadística y probabilidades; se compone de ocho preguntas que abarcan los temas de combinación de operaciones, ecuaciones simples, sucesiones numéricas, áreas figuras geométricas, secuencias gráficas, transformación de unidades, combinatoria elemental y medidas de tendencia central. Con base en la hipótesis puntualizada de la siguiente forma: «El deficiente razonamiento lógico matemático incide en el proceso de enseñanza aprendizaje de matemática en los estudiantes del octavo EGBS de la Unidad Educativa “23 de abril” de la parroquia Santa Fe del cantón Guaranda provincia Bolívar».

Hipótesis

Hipótesis Nula

H_0 = El deficiente razonamiento lógico matemático **NO** incide en el proceso de enseñanza aprendizaje de matemática en los estudiantes del octavo EGBS, de la Unidad Educativa «23 de abril» de la parroquia Santa Fe del cantón Guaranda, provincia Bolívar.

Hipótesis Alternativa

H_1 = El deficiente razonamiento lógico matemático **SÍ** incide en el proceso de enseñanza aprendizaje de matemática en los estudiantes del octavo EGBS, de la Unidad Educativa «23 de abril» de la parroquia Santa Fe del cantón Guaranda, provincia Bolívar.

Matemático

$$H_0 \Leftrightarrow P > \alpha$$

Si el valor de significancia calculado es menor que el valor del nivel de significancia, se acepta la hipótesis alternativa, existiendo relación en las dos variables.

$$H_1 \Leftrightarrow P < \alpha$$

Si el valor de significancia calculado es menor que el valor del nivel de significancia, se acepta la hipótesis alternativa existiendo relación en las dos variables.

Análisis de resultados de aplicación de la prueba estandarizada

Tabla 2

Resultados en el nivel de lectura

Temática	Aciertos	Errores
Secuencias numéricas	10	4
Operaciones combinadas	7	7
Ecuaciones simples	8	6
Áreas geométricas	3	11
Matrices gráficas	1	13
Conversión de unidades	4	10
Combinatoria elemental	6	8
Medidas estadísticas	12	2
Total	51	61

Elaborado por: Gómez y Sánchez (2022).

Al evaluar el nivel de lectura en la resolución del problema que poseen los estudiantes, se pudo determinar que la mayoría contiene errores, representando el 54% de las respuestas dadas; dentro de los errores encontrados en las pruebas estandarizadas, en este nivel están: primero, la interpretación de lenguaje natural a lenguaje matemático que, para Butto (2020), se debe a la dificultad de entendimiento crítico de frases escritas de la cotidianidad; segundo, la simbolización de conectores verbales a simbólicos, donde la mayoría de las causas es por «las fuentes de significado muy limitada en la interconexión del dominio numérico con la simbolización numérica» (Prieto, 2018, p. 65); tercero, la identificación del tipo de triángulo que, acorde a Salgado (2018), se debe al escaso trabajo en la noción de orientaciones espaciales en la distribución de objetos; cuarto, la omisión de símbolos de agrupación, que repercute en la mala distribución de las operaciones planteadas (Camacho, 2017); y quinto, la abreviatura de palabras dada, según Cañizares (2015), por la pobre habilidad de metalectura del lenguaje.

Tabla 3

Resultados en el nivel de comprensión

Temática	Aciertos	Errores
Secuencias numéricas	8	6
Operaciones combinadas	5	9
Ecuaciones simples	6	8
Áreas geométricas	10	4
Matrices gráficas	12	2
Conversión de unidades	9	5
Combinatoria elemental	6	8
Medidas estadísticas	7	7
Total	63	49

Elaborado por: Gómez y Sánchez (2022).

El evaluar el nivel de comprensión en la resolución del problema que poseen los estudiantes del octavo año de educación básica de la Unidad Educativa «23 de abril», se determinó que aún persisten errores de una parte significativa representando, el 44% de las respuestas dadas; se pudo encontrar errores como: el uso incorrecto de propiedades que, basado en el estudio de Oñate (2013), aparecen por la débil predicción de teoremas y lexemas para agrupar; segundo, la agrupación indiscriminada de números, debido al «escaso manejo de signos de puntuación y cantidades expresadas en forma escrita» (Riofrio, 2019); tercero, el empleo de letras mayúsculas para las incógnitas a causa de «la débil identificación de patrones de escritura en reglas generales de simbolización de cantidades desconocidas en un problema» (Tierry, 2021, p. 45).

Tabla 4
Resultados en el nivel de transformación

Temática	Aciertos	Errores
Secuencias numéricas	6	8
Operaciones combinadas	4	10
Ecuaciones simples	10	4
Áreas geométricas	3	11
Matrices gráficas	3	11
Conversión de unidades	7	7
Combinatoria elemental	2	12
Medidas estadísticas	10	4
Total	45	67

Elaborado por: Gómez y Sánchez (2022).

Al evaluar el nivel de transformación en la resolución del problema que poseen los estudiantes del octavo año de educación básica de la Unidad Educativa «23 de abril», se evidenció que la mayoría contienen errores, lo que representa el 60% de las respuestas. Entre los errores detectados en este nivel se encuentran: la elección incorrecta del método de solución que, acorde a Zula (2018), se presenta por «la escasa retroalimentación de las temáticas desarrolladas dentro y fuera del aula» (p. 78), y la identificación del valor de la muestra que, según Garnica (2019), manifiesta la «presentación escasa de simbología estadística al inicio del campo de estudio» (p. 45).

Tabla 5
Resultados en el nivel de habilidades del proceso

Temática	Aciertos	Errores
Secuencias numéricas	4	10
Operaciones combinadas	2	12
Ecuaciones simples	3	11
Áreas geométricas	7	7
Matrices gráficas	6	8
Conversión de unidades	5	9
Combinatoria elemental	4	10
Medidas estadísticas	1	13
Total	32	80

Elaborado por: Gómez y Sánchez (2022).

El evaluar el nivel de habilidades del proceso en la resolución del problema que poseen los estudiantes del octavo año de educación básica de la Unidad Educativa «23 de abril», se demuestra que el 71% de discentes evaluados tienen algunos errores que se agruparon, para mejor entendimiento, en dos grandes grupos: la numérica y algebraica, y la abstracta y espacial. Hay que puntualizar que esta etapa es la más determinante, debido a que se demuestran destrezas alcanzadas en cuanto a patrones, reglas y principios procedimentales para resolver un problema de modelamiento que, acorde a Benalcázar (2020), «son cambios transversales matemáticos que junto al razonamiento actúan en la solución de un problema real que una persona debe realizar en su formación educativa y vida diaria» (p. 78).

En el primer grupo se detectaron errores como: la incoherencia entre cantidades y proporciones, indicado por la deficiente transformación de cantidades expresadas en lenguaje coloquial a lenguaje matemático (Castro, 2021); el irrespeto a la jerarquía de operaciones, manifestado por las ambigüedades de especificidad de orden en signos de agrupación (Carrillo, 2020); la inaplicación de reglas de intercambio para ecuaciones, exteriorizado por la deficiente noción de igualdad, en patrones declarativos y numéricos desconocidos (West, 2018); la inconsistencia de resultados en las operaciones fundamentales, causado principalmente por las confusiones de algoritmos básicos de operaciones aritméticas, en el nivel de educación básica media (Claudio, 2020); y la inadecuada aplicación de ley de signos, provocado por dos causas: la falta de ejercitación en las reglas de operacionalización con signos en suma, resta, multiplicación y división, y, por otra, la discriminación de signos iguales o diferentes con intuición no racional (Oñate, 2020).

En el segundo grupo se detectaron errores como: la lógica ruta de combinación de árboles, provocado por la limitada diferenciación entre procesos de selección, orden y muestra de elementos (Baldeón, 2019); el escaso giro en el plano cartesiano imaginario por la limitación en la ejercitación real de orientación de elementos concretos, tanto en forma real como abstracta (Espinoza, 2019); la incoherencia en múltiplos y submúltiplos de unidades debido a tres aspectos: primero, al poco manejo de habilidades lectoras de abreviaturas y nomenclaturas de unidades básicas, segundo, el señalamiento de cantidad en cifras y procesos paulatinos de transformación, y tercero, la determinación de una mezcla de los tipos de unidades a nivel local con lo internacional (Riofrío, 2017); y el incremento de datos extraños, por el débil refuerzo de la memoria en cognición implícita y explícita (Winter, 2015).

Tabla 6
Resultados en el nivel de codificación

Temática	Aciertos	Errores
Secuencias numéricas	7	7
Operaciones combinadas	8	6
Ecuaciones simples	6	8
Áreas geométricas	10	4
Matrices gráficas	4	10
Conversión de unidades	7	7
Combinatoria elemental	5	9
Medidas estadísticas	8	6
Total	55	57

Elaborado por: Gómez y Sánchez (2022).

Al evaluar el nivel de habilidades del proceso en la resolución del problema, que poseen los estudiantes del octavo año de educación básica de la Unidad Educativa «23 de abril», se evidencia que cierta parte significativa de ellos, el 51%, tiene aún errores a este nivel, siendo los más comunes: primero, el proceso de respuesta incompleto por «la aparición de bloqueos mentales en cualquiera de las etapas de la resolución y aplicación de un plan» (Prieto, 2017); segundo, la solución calculada incorrecta del ejercicio o problema que, acorde a Camacho (2020), se presenta por la inaplicabilidad de principios, algoritmos y procesos matemáticos adecuados trabajados con anterioridad en el PEA; tercero, la errónea aproximación de cifras decimales que surge de la «mala identificación de la terminología de cifras significativas, tanto en redondeo y truncamiento de números racionales» (Salgado, 2019, p. 98).

Tabla 7*Tabla de proporcionalidad de errores por nivel*

Temática	Errores	Porcentaje
Lectura	61	19,42%
Comprensión	49	15,61%
Transformación	67	21,34%
Habilidades del proceso	80	25,48%
Codificación	57	18,15%
Total	314	100,00%

Elaborado por: Gómez y Sánchez (2022).

Se muestra que existe una segmentación proporcional y poca diferencia significativa entre ellos. Así, se puede determinar que los estudiantes tienen una gran deficiencia en cada nivel para aplicar apropiadamente un plan de resolución a un problema de modelización de la vida real en la cotidianidad.

Proceso de comprobación de hipótesis

Estadístico

Se consideró como estadístico de prueba Chi-cuadrado por su facilidad y confiabilidad de obtención de resultados y por verificar la correlación o dependencia de las dos variables. Se tomó en cuenta un nivel de significancia del 5% ($\alpha=0,05$) y valores de cada nivel del Análisis de Errores de Newman, tanto del número de aciertos –representando a la variable Razonamiento Lógico Matemático– como del número de errores –representando a la variable Enseñanza Aprendizaje de Matemática. Luego, mediante la aplicación informática SPSS 23 versión de prueba por su facilidad de uso, se obtuvieron de manera automática las tablas de contingencia, tanto las observadas como las esperadas, para mostrar el comportamiento de las variables.

Tabla 8
Tabla de contingencia frecuencias observadas

Temática	Aciertos	Errores
Lectura	51	61
Comprensión	63	49
Transformación	45	67
Habilidades del proceso	32	80
Codificación	55	57
Total	246	314

Elaborado por: Gómez y Sánchez (2022).

Tabla 9
Tabla de contingencia frecuencias esperadas

Temática	Aciertos	Errores
Lectura	49.2	62.8
Comprensión	49.2	62.8
Transformación	49.2	62.8
Habilidades del proceso	49.2	62.8
Codificación	49.2	62.8
Total	246	314

Elaborado por: Gómez y Sánchez (2022).

Se procedió a generar el cálculo del estadístico de prueba para evidenciar la asociación de las variables, el mismo que se basó en el resultado de aplicar la siguiente fórmula:

$$x^2_c = \sum_n \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Tabla 10
Tabla prueba del Chi-Cuadrado

Temática	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,6033	4	0,0006
N de casos validos	14		

Elaborado por: Gómez y Sánchez (2022).

Deducción

Acorde al escenario estadístico, se generó el valor de significancia P del Chi-Cuadrado calculado, obteniendo 0,0006 y determinando un valor de nivel de significancia α de 0,05; se considera el escenario matemático, a través de su planteamiento que $P < \alpha$, es decir, $0,0006 < 0,05$. Existe suficiente evidencia estadística para *rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa*, concluyendo de esta manera que:

El deficiente razonamiento lógico matemático SÍ incide en el proceso de enseñanza aprendizaje de matemática, en los estudiantes del octavo EGBS de la Unidad Educativa «23 de abril» de la parroquia Santa Fe del cantón Guaranda, provincia Bolívar.

CONCLUSIONES

La información resultante del procesamiento de la prueba estandarizada, evidenció que los estudiantes del octavo de básica, poseen un nivel de razonamiento lógico matemático deficiente, que no logran alcanzar las destrezas con criterio de desempeño esenciales de la asignatura de matemática en este nivel.

En referencia con la lectura en los ejercicios relacionados a la resolución del problema, se evidenció que contienen errores vinculados a la interpretación de lenguaje natural a lenguaje matemático; un proceso a través del cual, el estudiante no logra un aprendizaje y entendimiento en su interacción con el texto y lo complementa con la información almacenada en su mente, lo que le resulta inconveniente en la comprensión de la lectura y de la aplicación para resolver problemas matemáticos.

En el apartado sobre la segmentación proporcional, presentan deficiencia en cada nivel para desarrollar la resolución a un problema de modelización, en el contexto diario de los estudiantes. En los errores son referentes a los casos en las cifras decimales por deficiencias en la lectura de cifras significativas relacionadas al redondeo y truncamiento de números racionales.

Se evidenció la comprobación de la hipótesis: el deficiente razonamiento lógico matemático SÍ incide en el proceso de enseñanza aprendizaje de matemática, en los estudiantes del octavo EGBS de la Unidad Educativa «23 de abril» de la parroquia Santa Fe del cantón Guaranda, provincia Bolívar.

Se debe considerar la resolución de problemas de lectura, como eje vertebrador en el razonamiento lógico matemático; las dificultades aparecen cuando se plantean el proceso de enseñanza como algo mecánico. Debemos planear estrategias que ofrezcan solución a un problema de modelación: lo que ha incrementado la monotonía y desmotivación por aprender. A la vez, docentes y autoridades desconocen el manejo herramientas tecnológicas en línea y siguen aplicando una metodología tradicionalista, evitando implementar una solución creativa y digital que sirva como un recurso fundamental de ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje para desarrollar, de forma interactiva, los conocimientos, destrezas y habilidades del razonamiento. ■

Referencias

- Aguirre, Karla (2021). *El razonamiento lógico matemático y su relación en el proceso de memorización*. Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/33089>
- Asamblea Nacional del Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Registro oficial.
- Asamblea Nacional del Ecuador (2014). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Quito: Registro oficial.
- Asamblea Nacional del Ecuador (2015). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Registro oficial.
- Asamblea Nacional (2021). *Constitución de la República de Ecuador*. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Asamblea Nacional (2021). *Ley Orgánica de Educación Superior*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/02/InstructivoSNNA.pdf>
- Barrera, M. (2020). *Fundamentos del pensamiento con enfoque del razonamiento, contexto educativo*. Bogotá: Amanecer.
- Barrera, R. (2020). *El pensamiento matemático, fundamentos estudiantiles*. Guayaquil: Graficas RP.
- Bastidas, O. (2018). *Fundamentación epistemológica del aprendizaje en los estudiantes*. México DF: McGraw Hill.
- Bastidas, P. (2020). *Lineamientos estandarizados de la prueba Ser Bachiller*. Cuenca: Editofset.
- Boyled, I. (2020). *Fundamentos de la pedagogía matemática de Boyled*. New York: Eduprint.
- Bustos, F. (2020). *Informe del programa internacional de evaluación de los alumnos (PISA)*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>
- Castillo, (2020). *Resultados nacionales de la prueba Ser Bachiller, segmento Bolívar*. Quito: Infograf.
- Cervantes, I. (2020). *Bases del aprendizaje centrado en los estudiantes enfoque interdisciplinar*. Quito: Zigmagraf.
- Cevallos, C. (2021). *Compendio estructural mediante el razonamiento lógico*. Guayaquil: Alfaimpresion.
- Escobar, F. (2020). *Problematización matemática, enfoque metodológico de Polya*. Santiago: Gráficas Eclipse.
- Estrada, F. (2020). *Metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Cuenca: Editor UNAE.

- Fernández, C. (2018). *Principales dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas, pautas para maestros en educación primaria*. Tesis de Maestría. Universidad de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1588>
- Flores (2020). *La educación en la etapa de adolescencia, retos del pensamiento lógico*. Caracas: Hemisferio digital.
- González, R. (2018). *Caracterización del examen PISA-D en el contexto ecuatoriano*. Guayaquil: Libresa.
- Gutiérrez, M. (2019). *Técnicas y estrategias individuales y complementarias en la educación, enfoque matemático*. Quito: Graficas Sol.
- Heredia (2020). *Plan educativo institucional unidad educativa «23 de abril»*. Guaranda: Britosa.
- Hurtado (2019). *Caracterización y conceptualización del pensamiento integral*. Santiago: Moderna.
- INEVAL (2017). *Acuerdo Interinstitucional del Ministerio de Educación de Ecuador con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Quito: Cebrasof.
- Lara, R. (2019). *La resolución de problemas, contingencia el pensamiento humano*. Buenos Aires: Salamancasof.
- Larios, H. (2021). *El proceso cognitivo de la enseñanza y el aprendizaje*. Bogotá: Pirámide.
- López, F. (2019). *Fundamentos del proceso educativo en el área de matemática, enfoque del razonamiento*. Loja: Ediciones UTPL.
- Lozada, M. (2018). *El razonamiento lógico matemático en niños y adolescentes escolares*. Cali: Solsoft.
- Martínez Juan y Cerecedo María (2020). El Programa Escuelas de Calidad (PEC) y el aprovechamiento escolar en el área de razonamiento lógico matemático. Un estudio comparativo. *Investigación Administrativa*, 38(104), pp. 58-71. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782009000200058&lng=es&tlng=es
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). *Currículo Nacional de Matemática*. Quito: Mineduc.
- Nieves, Serdaniel. Caraballo Manuel y Fernández Luis (2019). Metodología para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático desde la demostración por inducción completa. *Mendive. Revista de Educación*, 17(3), pp. 393-408. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000300393&lng=es&tlng=es
- OMEC (2021). *Historia, misión, visión y valores institucionales, organización de olimpiadas matemáticas ecuatorianas*. <https://omec-mat.org/acerca-de-nosotros/>
- Orozco, P. (2018). *Las ciencias pedagógicas en el contexto educativo del milenio*. Guayaquil: Amanecer.

- Otero, T. (2018). *Habilidades del razonamiento lógico matemático, estudio en etapa escolarizada*. Montevideo: Arcasa.
- Paredes, J. (2019). *El camino a un proceso enseñanza aprendizaje continuo y efectivo*. Barcelona: Omgraficas.
- Pazmiño, O. (2021). *Estructuración del concepto de pensamiento, enfoque de lateralidad*. Cuenca: Don Bosco.
- Pérez (2021). *Fundamentación del proceso enseñanza aprendizaje en la educación inclusiva*. Santiago: Edidelta.
- Pillajo, Oswaldo (2018). *La utilización de estrategias activas y su incidencia en el desarrollo del razonamiento lógico matemático de los estudiantes del octavo año de educación básica del colegio «Amelia Gallegos Díaz»*. Tesis Maestría. Escuela Politécnica del Chimborazo. <http://dspace.esPOCH.edu.ec/handle/123456789/4363>
- Ribes, J. (2018). *Las dimensiones del pensamiento y el proceso de abstracción*. Guayaquil: Omega.
- Rodríguez, U. (2021). *Olimpiada matemática ecuatoriana, entrenamiento estudiantil*. Quito: Unimax.
- Rojas, G. (2019). *El juego lúdico a través del razonamiento matemático*. Guayaquil: Ofselect.
- Solís, T. (2020). *Fundamentos del razonamiento lógico-matemático*. Lima: Librimundo.
- Soto, P. (2017). *Los procesos mentales del razonamiento en el ser humano*. Barcelona: Saber.
- Torres (2020). *Caracterización de las habilidades del razonamiento lógico matemático*. Bogotá: Graficas Milenium
- Vargas, R. (2019). *Fundamentos de la pedagogía y didáctica de la matemática*. Bogotá: McGraw Hill.
- Vega, M. (2020). *Pedagogía y didáctica de las matemáticas en el aula de clases*. Barcelona: Sulligraf.
- Yáñez, M. (2019). *Lenguaje natural frente al lenguaje matemático, factores de determinación*. Madrid: Consignas digitales.



LA MOVILIDAD VIRTUAL COMO OTRA FORMA DE HACER MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN PROGRAMAS DE POSGRADO

VIRTUAL MOBILITY AS ANOTHER WAY OF STUDENT MOBILITY IN POSTGRADUATE PROGRAMS

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2729>

Jonathan de Jesús Cruz Serrano

Universidad Autónoma de Querétaro, México.

jonathanjesusserrano@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6030-3394>

Mary Grace Killian Reyes

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

mkillian@docentes.uat.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4117-0551>

Recibido: noviembre 1, 2022 - Aceptado: noviembre 15, 2022

Resumen

En 2020 y 2021, la pandemia originada por la propagación internacional del virus SARS-COV-2, propició que las actividades académicas de las universidades se desarrollaran de forma virtual. Ante este escenario, la movilidad presencial de los posgrados nacionales adscritos al Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) se vio afectada, por lo que debió desarrollarse de manera virtual. Se diseñó y aplicó un cuestionario a estudiantes mexicanos de posgrados en lenguas y lingüística (n=46), adscritos al SNP del CONACyT, que tuvo como fin recoger consideraciones sobre el proceso de movilidad virtual durante el periodo señalado. Los resultados dieron cuenta de la movilidad virtual que se recibe positivamente, pues para los participantes, esta modalidad les permitió continuar desarrollando sus actividades académicas en medio de la contingencia. Adicionalmente, consideran que la movilidad virtual reduce costos de transporte, tiempos de traslados y costos de vivienda, principalmente, y les brinda la oportunidad de estar presentes, virtualmente, en otros lugares del país y del mundo, para participar diversas actividades académicas. Así pues, se propone esta modalidad como otra forma de realizar movilidad en los posgrados adscritos al SNP, con

lo que se atendería la diversidad de condiciones de vida, familiares y laborales de los estudiantes que cursan posgrados de calidad en México, abonando de esta forma a una mejor construcción del conocimiento disciplinar y científico.

Palabras clave: movilidad estudiantil, virtualidad, movilidad virtual, posgrado, pandemia.

Abstract

In 2020 and 2021, the international spread of the SARS-COV-2 virus caused academic activities at universities to be carried out virtually. Due to this situation, the face-to-face mobility of the national postgraduate programs affiliated to the National Postgraduate System (SNP) of the National Council of Science and Technology (CONACyT) were affected, so that mobility had to be developed virtually. A questionnaire was designed and applied to graduate students in language and linguistics (n=46), with the purpose of collecting their experiences about the implementation of virtual mobility in their programs. The results showed that virtual mobility is considered as a good alternative, since for the participants this modality allowed them to continue developing their academic activities. Additionally, they consider that virtual mobility can help to avoid costs of transportation, rent housing, and transportation time. Furthermore, virtual mobility gives them the opportunity to be present virtually anywhere to participate and develop academic activities. Based on this, we propose this modality as different way to carry out mobility in postgraduate programs attached to the SNP, which would heed to the diversity of life conditions, and family and working conditions of students who study quality graduate programs in Mexico, thus contributing to a better construction of disciplinary and scientific knowledge.

Keywords: Student Mobility, Virtual Education, Virtual Mobility, Pandemics, Graduate Programs.

INTRODUCCIÓN

En México, derivado de la pandemia de la enfermedad COVID-19¹, originada por la propagación mundial del virus SARS-CoV-2², durante los años 2020, 2021 y 2022 las clases y seminarios de los posgrados presenciales de institutos y universidades públicas, adscritos al Sistema Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, tuvieron que adaptarse a sistemas virtuales, como medida de protección y contención de dicha enfermedad. Esta situación hizo transitar de la modalidad de trabajo presencial a la modalidad virtual, lo que propició que los estudiantes de posgrado contaran con la oportunidad de tomar cursos y seminarios vía remota en otros posgrados nacionales e internacionales. El presente trabajo se propuso observar perspectivas de estudiantes de posgrados mexicanos, específicamente del área de lenguas y lingüística, para justificar y promover la impartición de cursos y seminarios de posgrado virtuales, con el propósito de crear y mejorar la construcción del conocimiento y las redes de colaboración académica de alto nivel entre los profesores y estudiantes en lenguas y lingüística en México.

Se han realizado ya algunas investigaciones en torno a la construcción del conocimiento después de la era de la COVID-19. Algunos autores enfatizan la internacionalización (Quinteiro Goris, 2022; Salazar Fernández, 2022; Stallivieri, 2022); la motivación (Ruiz Carrillo, et al., 2022); la percepción de docentes universitarios (Chanto Espinoza y Mora Peralta,

¹ Enfermedad por coronavirus 2019 (Organización Mundial de la Salud, s/f).

² Del inglés «*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*» o síndrome respiratorio agudo severo coronavirus 2 (Lai, et al., 2020).

2021); otros, las posibilidades generadas a partir del trabajo virtual (Bruno y Agullana, 2022; Bustos-Aguirre y Moreno Arellano, 2022; Gallifa Roca y Sangrà Morer, 2021), y algunos más teorizan acerca de los retos que enfrentará la educación durante y después de la pandemia (Gil Serra y Roca-Piera, 2020; Gómez López, 2020; Pérez-López, 2021). Sin embargo, poco se ha observado sobre contextos de comunidades académicas específicas. En este trabajo, la movilidad virtual se entiende como

[...] una estancia, a nivel local, nacional o internacional, en la que el estudiante desarrolla un periodo de estudios o determinadas materias, relacionadas con su área de formación y gestionada a través de la metodología de la educación en línea y las tecnologías digitales (Ruiz Corbella, et al., 2021, p. 16),

aterrizado concretamente en la toma de cursos y seminarios especializados de manera virtual (Vriens, et al., 2010) y es que, en el contexto mexicano, específicamente en los posgrados de lenguas y lingüística, se tuvo la oportunidad de que estudiantes tomaran cursos y seminarios vía conferencia en línea en otros programas de distintas universidades nacionales e internacionales, afines a su formación, algunos también adscritos al SNP del CONACyT. Este último impulsa formas de organización que propicien el desarrollo nacional en la sociedad del conocimiento e incrementen la capacidad de apropiación de los conocimientos científicos, tecnológicos y de innovación en los distintos sectores de la sociedad mexicana (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, s/f). En este sistema, participan programas de especialidad, maestría y doctorado de institutos y universidades mexicanas en todas las áreas del conocimiento, que cumplen con los criterios establecidos para formar parte del sistema (*Términos de referencia para la renovación y seguimiento de programas de posgrado*, 2021). Aunque existen diversas convocatorias y modalidades para cursar estudios de posgrado, el sistema más importante del CONACyT, para estudiantes que desean realizar estudios de posgrado, es el denominado «Becas Nacionales», donde se estipula, en cada convocatoria, que el programa de posgrado a cursar debe ser escolarizado y presencial. No obstante, permite que hasta el 15% de las actividades en aulas, bibliotecas o laboratorio se realicen a distancia (Programas presenciales, 2022). Sin embargo, uno de los efectos de la declaración de pandemia por la Organización Mundial de la Salud, en marzo de 2020, fue que las clases y actividades en los posgrados del SNP, escolarizados, presenciales y de tiempo completo se suspendieran de forma presencial para, forzosamente, migrar a plataformas virtuales. Entre las actividades que se mantuvieron vigentes fueron los cursos y seminarios, que cada posgrado gestionó y ofreció mediante sesiones de videoconferencia, con o sin apoyo de otras plataformas educativas virtuales de trabajo sincrónico y asincrónico. Como se comentó, esto propició que los cursos y seminarios, por ejemplo, del Posgrado en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México, estuvieran abiertos para recibir virtualmente a estudiantes del Posgrado en Lingüística de la Universidad Autónoma de Querétaro, situación que se repitió con otros posgrados en lenguas y lingüística a lo largo y ancho del país. Con ello se abrió la posibilidad de conocer a otros investigadores, otras líneas de aplicación, generación y construcción del conocimiento, y la formación de más y mejores redes de colaboración e investigación, solo por citar algunas de dichas posibilidades. Es por ello que el presente trabajo se planteó conocer qué ha sucedido en la práctica de la movilidad virtual y de qué forma esta ha sido útil para estudiantes, en este caso, de posgrados mexicanos en lenguas y lingüística.

DISEÑO Y METODOLOGÍA

Este trabajo quiso ser cuantitativo y cualitativo. Asimismo, los enfoques se propusieron ser descriptivos y explicativos, ante los planteamientos de investigación descritos. En este

estudio se construyó un cuestionario de tres secciones: la primera incluyó 13 ítems de información general sobre datos de identificación y caracterización; la segunda se compuso de 28 ítems para describir las consideraciones de los participantes sobre cursos y seminarios virtuales nacionales e internacionales, a partir de sus experiencias de movilidad virtual, derivadas de la situación de salud originada por la enfermedad COVID-19; y la tercera incluyó solamente una pregunta abierta para capturar la concepción general de los participantes, así como sus consideraciones sobre la utilidad de esta modalidad en su formación como investigadores. De esta forma, se atendieron los objetivos de investigación planteados.

Por su naturaleza, la primera sección se constituyó de preguntas abiertas, y la segunda de afirmaciones y negaciones redactadas de forma clara, y siguiendo un orden lógico, con respuestas de acuerdo politómicas en escala Likert. La validez de contenido del cuestionario se realizó a partir de las consideraciones de tres expertos en investigación educativa, quienes revisaron la pertinencia y el lenguaje de los ítems que lo conformaron. Asimismo, verificaron que los ítems giraran en torno a un solo aspecto y que los ítems fueran de fácil comprensión. Una vez obtenidas sus valoraciones, el cuestionario fue reestructurado para descartar los ítems no idóneos y reconfigurar los que podían mejorarse. Posteriormente, se llevó a cabo la prueba piloto con 20 participantes, con el objetivo de asegurar, precisamente, que se cumpliera con el propósito del cuestionario. Se convocó a estudiantes de posgrados mexicanos en lenguas y lingüística, adscritos al SNP. En un periodo de tres semanas se recibieron 46 respuestas de estudiantes de nueve programas de maestría y doctorado, pertenecientes a la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad de Guanajuato y El Colegio de México.

Luego de conseguir las respuestas de los participantes, se asignaron números a la escala politómica del cuestionario, considerando el sentido favorable de la escala (5, 4, 3, 2, 1) o desfavorable (1, 2, 3, 4, 5). La consistencia interna de la sección 2 del cuestionario se determinó con el coeficiente Alfa de Cronbach, que se ubicó en 0.803, lo cual determinó la fiabilidad del instrumento. Por su parte, como se mencionó, la tercera y última sección del cuestionario atendió solamente a un ítem abierto que solicitó a los participantes expresar su opinión general respecto de la movilidad virtual, en la que pudieron manifestar aspectos como las ventajas y desventajas de la movilidad virtual, necesidades y dificultades administrativas, así como la oportunidad de construir conocimiento a través de su implementación en las universidades. Al tratarse de datos cualitativos, obtenidos mediante el cuestionario, se procedió a realizar un análisis de contenido, con el objetivo de simplificar y focalizar la interpretación de los datos (Bengtsson, 2016). Estos procedimientos se llevaron a cabo por ambos autores, quienes resolvieron de común acuerdo las inconformidades que surgieron en el análisis. De esta forma se atendió representativamente la heterogeneidad de los datos, dada la naturaleza de la población de estudio (Joshi, 2019), así como el planteo pragmático, dadas las características exploratorias y explicativas de la presente investigación (Castiglia, 2016).

Algunas observaciones descritas a continuación se realizan a partir de cruces de información de las secciones 1 y 2 del cuestionario. Los estudiantes participantes declararon estar inscritos en programas de posgrado adscritos al SNP ($n=46$). De ellos, el 54% declara no tener empleo, lo que significa que son estudiantes dedicados exclusivamente a sus estudios de posgrado, puesto que el 91% ($n=46$) cuenta con subvención CONACyT. Son solteros (67%) y sin hijos (87%), en su mayoría ($n=46$). Entre ellos existe una gran diversidad de áreas de investigación, relacionadas con las líneas de generación del conocimiento de cada institución y posgrado, entre las que destacan el análisis del discurso, la adquisición y enseñanza de lenguas, y estudios teóricos sobre las lenguas de México. Estos datos son importantes, pues servirán de punto de referencia para algunas de las observaciones y explicaciones descritas en las siguientes secciones.

Eje 1. Clases y seminarios en línea

Los ítems del cuestionario se agruparon en cuatro ejes de análisis. El primero incluye tres ítems relacionados con la aceptación de los participantes hacia los cursos y seminarios de posgrado impartidos de manera virtual. De los participantes entrevistados, el 80.4% declara estar *de acuerdo y totalmente de acuerdo*, con sentirse cómodos al participar en clases y seminarios en línea. Esto se vincula con que el 69.6% considera que aprenden en clases y seminarios virtuales de la misma forma en la que aprenden de manera presencial (ítem 2), y que cuentan con los dispositivos necesarios para cursar materias y seminarios de manera virtual (ítem 3, 91.3%) (n=46).

Eje 2. Propósitos de la movilidad

Uno de los aspectos del cuestionario fue determinar si es importante la movilidad para los participantes. Se determinó que, de los 46, el 87% está interesado en realizar movilidad estudiantil (ítem 10), pues supone para ellos una manera para formar redes de investigación y colaboración (ítem 12, 89.1%), ya que se mejora la vinculación entre estudiantes y profesores de su universidad con los de otras instituciones (ítem 18, 84.8%), lo que consideran que les contribuye en una mejor formación como investigadores (ítem 13, 93.5%). Esto les permite descubrir que en otros programas de posgrado se ofertan cursos y seminarios de su interés y consideran que serían útiles para el desarrollo de sus trabajos de investigación (ítem 7, 89.1%), por lo que les gustaría acudir a esas instituciones a cursar dichas materias y seminarios (ítem 8, 95.6%). Y es que los participantes han proyectado no estar de acuerdo y no estar totalmente seguros de que las materias y seminarios que ofrecen sus programas de posgrado sean realmente suficientes para su formación y el desarrollo de su trabajo de investigación (ítem 9, *ni de acuerdo ni en desacuerdo* 45.7%, y *en desacuerdo* 23.9%), y estarían interesados en conocer otras perspectivas y modalidades de trabajo (ítem 11, 71.7%). En la Tabla 1 se muestran los promedios de la escala en cada ítem, que soportan a los planteamientos descritos en este apartado.

Tabla 1

Ítems de observación. Eje 2: propósitos de la movilidad

Ítem	Promedio Escala Likert
7. Se ofertan, en otras instituciones, cursos y seminarios que son de mi interés y que me serían útiles para el desarrollo de mi trabajo de investigación.	4.30
8. Me gustaría acudir a otras instituciones para tomar los cursos y seminarios que son de mi interés.	4.52
9. Los cursos y seminarios que ofrece mi posgrado son suficientes para el desarrollo de mi trabajo de investigación y no requiero de realizar movilidad académica.	2.96
10. No me interesa realizar movilidad académica.	1.63
11. Los cursos y seminarios que ofrece mi posgrado son suficientes para el desarrollo de mi trabajo de investigación, aunque me interesa conocer a su vez otras perspectivas de trabajo y estudio.	3.76
12. Me interesa realizar movilidad académica para formar redes de investigación y/o colaboración.	4.37
13. Participar en procesos de movilidad, me forma mejor como investigador(a).	4.46
18. Considero que la movilidad virtual, mejora la vinculación académica entre estudiantes y profesores de mi universidad con los de otras universidades.	4.15

Eje 3. El proceso de movilidad virtual

Parece existir una oportunidad en cuanto a la promoción de la movilidad en los posgrados en que los participantes se encuentran inscritos, puesto que se presentó una opinión relativamente dividida en cuanto a la promoción y facilidad de los trámites administrativos requeridos para realizar movilidad presencial o virtual en otras universidades, ya que el 58.7% está de acuerdo con este asunto (ítem 5). Esto es similar a lo sucedido con la movilidad entre programas de su misma universidad, que comparten líneas de investigación similares (ítem 6, 63%). Asimismo, existen otros factores que determinan a los participantes el aplicar a procesos de movilidad presencial. Uno de ellos es el factor económico pues, aunque el 89.1% de los participantes (n=46) cuenta con subvención CONACyT, el 47.8% estima no contar con los recursos económicos suficientes para realizar movilidad presencial en otra institución fuera de su ciudad, zona metropolitana o entidad federativa (ítem 14). Otros de los factores son el tiempo y la disponibilidad, pues las actividades académicas, laborales y familiares no permitirían que los participantes se trasladaran a otras instituciones fuera de su ciudad, zona metropolitana o entidad federativa (ítem 15, 58.7% e ítem 16, 69.6%). Esto posiblemente podría explicarse con el hecho de que el 37% de los participantes declararon que sus familias dependen de ellos de distintas maneras. De igual forma, el 19.6% de los participantes expresaron tener empleo, y que esto no les permitiría realizar movilidad presencial a otras instituciones. Por todo lo anterior, los participantes estiman que la movilidad virtual podría apoyar a eliminar barreras de distancia, de disponibilidad, de tiempo y económicas para favorecer su formación académica (ítem 23, 91.3%). El último de los factores se vincula con la infraestructura de las universidades, pues es este ámbito el que a veces dificulta impartir materias y seminarios de manera idónea. Entre los retos se encuentra optimizar y mejorar el ancho de banda de las conexiones a internet en las universidades, y disponer de equipo de cómputo, audio y video apropiado para llevar a cabo las actividades académicas (ítem 25). En la Tabla 2 se muestran los promedios de la escala en cada ítem, que dan soporte a los planteamientos descritos en este apartado.

Tabla 2
Ítems de observación. Eje 3: El proceso de movilidad virtual

Ítem	Promedio Escala Likert
5. El programa que estudio promueve realizar movilidad, ya sea presencial o virtual, y facilita los trámites administrativos.	3.52
6. El programa que estudio facilita y promueve la movilidad entre facultades y programas de la misma universidad, con intereses y líneas de investigación similares.	3.76
14. Cuento con los recursos económicos para realizar movilidad en otra institución fuera de mi ciudad, zona metropolitana o Estado.	3.15
15. Mis actividades académicas, laborales y/o familiares me permiten tener suficiente tiempo para trasladarme a otras instituciones fuera de mi ciudad, zona metropolitana o Estado.	3.07
16. Me es fácil realizar movilidad en otra institución, porque puedo trasladarme sin problemas a otra ciudad, zona metropolitana o Estado.	2.91
23. La movilidad virtual de estudiantes a cursos en otras universidades, elimina barreras de distancia y económicas en la formación de nuevas generaciones de investigadores de alto nivel en México.	4.33
25. Las dificultades en las clases híbridas se relacionan, principalmente, con la infraestructura y con el equipo tecnológico con el que se cuenta.	4.00

Eje 4. El rol del SNP y del CONACyT en la movilidad presencial y virtual

Hasta el año 2018, el CONACyT contó con una estrategia de apoyos complementarios para que los estudiantes de posgrado, adscritos al SNP y becados, pudieran realizar estancias de movilidad presenciales. Sin embargo, derivado del cambio de régimen de gobierno federal que se dio en ese año, y bajo sus principios de austeridad, descartaron dicha estrategia para concentrar la atención en las que se ajustaban de mejor manera a su plan de desarrollo humanista, científico y tecnológico. Esto significó que los estudiantes dejaran de tener la posibilidad de aplicar para obtener dicho complemento. Aunado a esto, como se comentó anteriormente, en el año 2020 se decretó la pandemia originada por el virus SARS-CoV-2, por lo que las escuelas, los institutos y las universidades migraron sus actividades a la modalidad virtual. Ante la situación sanitaria actual y la nueva normalidad que conlleva, los participantes de este trabajo sugieren que es posible que los posgrados debiesen continuar con la impartición de algunos cursos y seminarios de forma virtual y/o híbrida, según sus actividades e institución lo permitan (ítem 21, 82.6%), pues como se ha comentado, la movilidad virtual supone una alternativa a la movilidad presencial.

Otra de las consideraciones de los estudiantes es que esta forma distinta de hacer movilidad debe promoverse desde el CONACyT, en común acuerdo con los programas de posgrado, con el fin de fomentar y permitir que un porcentaje de las materias y seminarios de posgrados sean ofrecidos de manera virtual (ítem 22, 89.1%) para, precisamente, brindar una opción –quizás menos costosa para el gobierno y más accesible para todos– que propicie la movilidad entre posgrados adscritos al SNP, con el objetivo de formar a los estudiantes de posgrado en varias visiones humanistas y científicas, relacionadas con su disciplina de formación. Esto puede ser posible, puesto que al 91.3% de los participantes les agradó la idea de asistir virtualmente a cursos y seminarios que se lleven a cabo de forma híbrida, para incrementar la movilidad entre posgrados CONACyT (ítem 26). Y ante esto, sugieren que los posgrados del Sistema Nacional de Posgrados cuenten con aulas especiales que permitan llevar a cabo cursos y seminarios de manera híbrida, para atender efectivamente las clases y los seminarios presenciales, así como a los estudiantes que gusten de asistir virtualmente y de manera sincrónica a estas actividades (ítem 27, 95.7%). En la Tabla 3 se muestran los promedios de la escala en cada ítem, que ofrecen soporte a los planteamientos descritos en este apartado.

Tabla 3

Ítems de observación. Eje 4

Ítem	Promedio Escala Likert
21. Ante la situación de salud actual, considero que los posgrados deberían continuar con la impartición de cursos y seminarios de forma virtual y/o híbrida, según las actividades del curso/ seminario lo permitan.	4.02
22. El Conacyt debe fomentar y permitir que un porcentaje de los cursos y seminarios de posgrados sean ofrecidos de manera virtual.	4.39
26. Me gusta la idea de tener asistir virtualmente a cursos y seminarios que se lleven a cabo de forma híbrida, para incrementar la movilidad entre posgrados Conacyt.	4.37
27. Los posgrados del Sistema Nacional de Posgrados deben contar con aulas especiales que permitan llevar a cabo cursos y seminarios de manera híbrida, para atender la movilidad estudiantil virtual.	4.52

Eje 5. Conceptualización general sobre la movilidad virtual

Como ya se mencionó, la última sección se relaciona con capturar la concepción general de los participantes en torno a la movilidad virtual y la utilidad que ha tenido en su formación de posgrado. El análisis cualitativo de contenido realizado permitió simplificar y ordenar sus consideraciones en nueve aspectos, que se agruparon en dos bloques. El primero de ellos comprende los aspectos con necesidades, dificultades y desventajas en cuanto a la movilidad virtual, mientras que el segundo engloba todas aquellas consideraciones, ideas y ventajas que ha tenido esta en su formación, a partir de la migración abrupta a esta modalidad a causa de la COVID-19. Entre las necesidades expuestas por los participantes se encontró la baja difusión y promoción institucional, pues consideraron que algunos de sus profesores podrían tener actitudes renuentes en torno a esta modalidad de trabajo e incluso a aceptar estudiantes de otros programas académicos. En contraste, hay otros profesores y estudiantes que, por relaciones de amistad y profesionales con otros de distintas instituciones, tienden a ser quienes participan en procesos de movilidad estudiantil virtual, lo que evidencia las oportunidades que existen en las direcciones de los posgrados y las universidades, así como del propio CONACyT, para promover y propiciar la movilidad estudiantil. Asociado con esto, los participantes explican que a veces no existen las vinculaciones institucionales oficiales requeridas entre universidades nacionales, lo que supone dificultades administrativas para llevar a cabo sus prácticas o estancias de movilidad.

Por otro lado, entre las desventajas que observan los participantes sobre la movilidad estudiantil virtual se encuentran las relacionadas con la falta de interacción en grupos de estudiantes numerosos, así como la facilidad para que, en contextos remotos, se pierda la atención a las clases y los seminarios virtuales a causa de distracciones, interrupciones o conexiones a internet intermitentes. Otro de los aspectos, por ejemplo, se relaciona con las cuestiones prácticas de las clases presenciales, pues para aprender a utilizar programas estadísticos y de transcripción lingüística, e incluso para aprender a emplear equipo especializado, como los utilizados por quienes trabajan en el área de neurolingüística, es más eficaz la interacción personal con los profesores.

El segundo bloque muestra las ventajas de la movilidad virtual y de las actividades académicas virtuales, así como la defensa de esta modalidad como forma alterna de construir el conocimiento en los posgrados adscritos al SNP; como se vio en los anteriores apartados, se considera, por la mayor parte de los participantes, que cursar materias y seminarios de forma virtual es cómodo, práctico y les evita complicaciones económicas, de tiempo y de traslados, al tener la posibilidad de hacerlo desde sus espacios de trabajo habituales, además que les permite profundizar sobre temas y cuestiones no abordadas en sus programas de adscripción. Asimismo, esta modalidad les concede conocer más fácilmente a otros profesores e investigadores de diversas universidades nacionales y extranjeras, quienes les apoyan con sus perspectivas, metodologías y trabajos de investigación, a través de los comités tutoriales. Además, esta modalidad virtual les ha permitido cursar materias y seminarios que se imparten en distintas sedes de la misma universidad y posgrado, en las diversas áreas geográficas en las que operan. Del mismo modo, esta modalidad les ha sido útil, pues han contado con la oportunidad de cursar materias y seminarios extranjeros que les apoyan en su proceso de formación e investigación, de universidades en países como Estados Unidos, Argentina y España.

Otra de las utilidades a destacar es la oportunidad para colaborar y asistir a congresos virtuales internacionales, afines a sus líneas de investigación, que les ha permitido ampliar su perspectiva y conocimiento en determinadas subdisciplinas de la lingüística, así como consolidar relaciones entre instituciones, facultades, posgrados e investigadores con propósitos compartidos. Por estas bondades, los participantes asumen a la virtualidad y

la movilidad virtual, como alternativa para realizar movilidad estudiantil, que les permite formarse de mejor manera a la vez que aprovechar su tiempo, exentándolos en cierto grado de cuotas extra, relacionadas con transporte, alimentación y hospedaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se mencionó, en este trabajo se planteó conocer consideraciones respecto del proceso de movilidad virtual que debió operar en los posgrados pertenecientes al SNP, a partir de la declaración de pandemia emitida por la Organización Mundial de la Salud, en marzo de 2020. Derivado de esto, las actividades de los posgrados mexicanos, adscritos al Sistema Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, se vieron en la situación de operar en formato virtual, como acción colectiva y necesaria para evitar la propagación del virus y de la enfermedad correspondiente. Esta situación continuó el resto del año 2020 y se aplazó hasta el segundo semestre del año 2021. Fue durante el primer semestre del año 2022, que algunas universidades decidieron retomar actividades presenciales, aunque no necesariamente obligatorias. Y no fue sino hasta el inicio del segundo semestre de 2022, ante la reducción de contagios y la eliminación de restricciones por parte de autoridades federales y estatales mexicanas, que se regresó al trabajo presencial casi en su totalidad. Ante esta pauta, a la comunidad académica inmersa en este contexto, queda reflexionar sobre las oportunidades que se abrieron en torno a la necesaria virtualidad que experimentó, pues es cierto que permitió que cada estudiante y cada profesor, de este nivel académico, pudiera continuar desarrollando sus actividades académicas y de investigación.

En el análisis de este trabajo se da cuenta de las consideraciones de los participantes de estudio, quienes aluden precisamente a lo que la virtualidad les permitió lograr durante la necesaria operación de esta, a lo largo de los años 2020, 2021 y 2022. Entre otras, se mencionan cuestiones de ahorros económicos, dada la posibilidad de participar en actividades mediante este trabajo remoto, sin necesidad de trasladarse a un punto de encuentro físico; la posibilidad también de ahorrar tiempo –vinculada directamente con el punto anterior–, así como de llevar a cabo actividades académicas con posgrados y universidades nacionales e internacionales, con líneas de aplicación y generación del conocimiento afines. Sin embargo, los participantes de esta investigación están conscientes de que, así como es favorable en estos aspectos, podría llegar a ser lo contrario al limitarles la interacción y atención que algunos manifestaron no conseguir en esta modalidad.

En general, se percibe que la movilidad virtual se recibe de manera positiva, precisamente por los puntos señalados en el párrafo anterior. Sin embargo, debe considerarse que el sistema en el que hoy se interactúa, tal vez esté diseñado para un tipo de estudiante específico, y hasta el momento ni el sistema ni las universidades contemplan la diversidad de estudiantes y de condiciones de vida, familiares y laborales que los caracterizan, lo que debe –de alguna forma– estar impactando la movilidad que (no) realizan durante su formación y durante la construcción de su conocimiento disciplinar. Ante esto, habrá que plantearse en adelante las siguientes cuestiones: ¿quiénes sí hacen movilidad y quiénes no? Y quienes la realizan, ¿por qué sí? Y quienes no, ¿por qué no?

Por otro lado, los estudiantes que realizan movilidad presencial pueden estar enfrentando a estructuras y aspectos administrativos complejos. Es una oportunidad de mejorar las relaciones entre instituciones y los procesos administrativos, tal como se abordó en la sección de análisis y de resultados. Ante este aspecto se sugiere el análisis de pertinencia e inmediata inclusión de la virtualidad y la movilidad virtual, como modalidades de trabajo inscritas en la política educativa y científica nacional, así como en las políticas de cada universidad

que participe en la formación de estudiantes en posgrados adscritos al SNP. Asimismo, de cierta forma, esta modalidad coincidiría con las políticas actuales del CONACyT, así como con la política gubernamental de atención a la mayor cantidad de beneficiarios posibles. No obstante, sería necesario que institutos de investigación, universidades, el CONACyT, la Secretaría de Educación Pública del gobierno mexicano, y las dependencias que correspondan, focalicen y canalicen atención, planeación, operación, visión y recursos, para implementar un programa que promueva el desarrollo de actividades académicas y de investigación –tanto presenciales como virtuales–, con el propósito de atender a más estudiantes y fortalecer, de esta forma, la construcción del conocimiento y el fortalecimiento de las ciencias en el país. En este sentido, debe entenderse que la movilidad virtual no supondría reemplazar la movilidad presencial, sino considerarse precisamente como otra forma de construir el conocimiento en comunidad.

Así también, debe considerarse que la virtualidad es un mecanismo indispensable para la consolidación de cuerpos de investigación y para la expansión de los marcos teóricos de toda investigación, dado que los paradigmas científicos, humanistas y tecnológicos que sostiene una institución, realizados en colaboración de pares y en múltiples ocasiones, no necesariamente está actualizado. Esto puede modificarse cuando se interactúa con profesorado de otras instituciones, pues se conoce y se considera su forma de trabajo y su ideología de investigación. Al final, el desarrollo de las ciencias es un asunto de colaboración y no de aislamiento. De acuerdo con Torres Velandia (2005), es necesaria la apertura hacia la incorporación de las tecnologías a la práctica docente, así como la transformación de los modelos pedagógicos dominantes hasta ahora, porque «más vale movilidad virtual, que ninguna movilidad» (Gallifa Roca y Sangrà Morer, 2021, p. 108).

El análisis, los resultados y la discusión planteados, atienden los objetivos de investigación propuestos. Las limitaciones de este trabajo se relacionan con las características de los participantes, con el número de la muestra, así como con los diversos actores que participan en la movilidad virtual de posgrado en México. En próximos estudios debe considerarse la inclusión de participantes de diversas áreas, las opiniones de profesores y coordinadores, así como los lineamientos y las perspectivas institucionales y gubernamentales correspondientes. ■

Referencias

- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, pp. 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Bruno, G. I., y Agullana, P. (2022). Viajar desde su lugar después de la pandemia: Multiplicar las oportunidades de estudios virtuales en el extranjero. En S. Castiello-Gutiérrez, M. P. Pantoja Aguilar, y C. E. Gutiérrez Jurado (Eds.). *Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (pp. 291-309).
- Bustos-Aguirre, M. L., y Moreno Arellano, C. I. (2022). La educación superior mexicana después del COVID-19: ¿Cambio y mejora o business as usual? En S. Castiello-Gutiérrez, M. P. Pantoja Aguilar, y C. E. Gutiérrez Jurado (Eds.), *Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (pp. 363-378).

- Castiglia, V. C. (2016). *Metodología de la investigación biomédica*. Vicente Carmelo Castiglia.
- Chanto Espinoza, C. L., y Mora Peralta, M. (2021). De la presencialidad a la virtualidad ante la pandemia de la COVID-19: Impacto en docentes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), pp. 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1342>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (s/f). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. https://conacyt.mx/becas_posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/
- Términos de referencia para la renovación y seguimiento de programas de posgrado, 1 (2021). <https://conacyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/2021/TerminosReferenciaRenovacion2021.pdf>
- Programas presenciales (2022). https://conacyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/becas_nacionales/conv_abiertas_becas_nal/PP-22.pdf
- Gallifa Roca, J., y Sangrà Morer, A. (2021). *Transformar la Universidad. Desafíos, oportunidades y propuestas desde una mirada global*. Editorial UOC. <http://hdl.handle.net/10609/134926>
- Gil Serra, A. F., y Roca-Piera, J. (2020). Movilidad virtual, reto del aprendizaje de la educación superior en la Europa 2020. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 26, pp. 1-16. https://www.um.es/ead/red/26/gil_roca.pdf
- Gómez López, A. P. (2020). ¿Qué sucederá con la internacionalización de la educación superior y la movilidad estudiantil después del COVID-19? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), pp. 1-15. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1348>
- Joshi, P. (2019). Research Design. En V. Bairagi & M. V. Munot (Eds.), *Research methodology: A practical an scientific approach*. Chapman and Hall/CRC.
- Lai, C. C., Shih, T. P., Ko, W. C., Tang, H.-J., & Hsueh, P. R. (2020). Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) and coronavirus disease-2019 (COVID-19): The epidemic and the challenges. *International Journal of Antimicrobial Agents*, 55(3), 105924. <https://doi.org/10.1016/j.ijantimicag.2020.105924>
- Organización Mundial de la Salud (s/f). *Los nombres de la enfermedad por coronavirus (COVID-19) y del virus que la causa*. Recuperado el 29 de mayo de 2022, de [https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it)
- Pérez-López, E. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 331-350. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Quinteiro Goris, J. A. (2022). La internacionalización de la educación superior desde la perspectiva de la movilidad estudiantil: Antes y después del COVID-19. En S. Castiello-Gutiérrez, M. P. Pantoja Aguilar, y Gutierrez Jurado César Eduardo (Eds.). *Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos2* (p. 49). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Asociación Mexicana para la Educación Internacional.

- Ruiz Carrillo, E., Cruz González, J. L., Gómez Aguirre, C., García Corona, V., y Lemus Amescua, E. V. (2022). Comparación de la motivación en alumnos(as) universitarios(as) de movilidad virtual/virtual versus presencial/virtual desde el MSQ. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), pp. 369-386.
- Ruiz Corbella, M., López-Gómez, E., y Cacheiro-González, M. L. (2021). *Movilidad virtual en instituciones de educación superior de América Latina y El Caribe (MOVESALC): Guía para el diseño, implementación y seguimiento de acciones de movilidad virtual*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/28720/n/estrategias-para-incentivar-la-movilidad-virtual.pdf>
- Salazar Fernández, S. (2022). El desafío de la internacionalización en las universidades peruanas. En S. Castiello-Gutiérrez, M. P. Pantoja Aguilar, y C. E. Gutiérrez Jurado (Eds.), *Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (pp. 124-137). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Asociación Mexicana para la Educación Internacional.
- Stallivieri, L. (2022). Internacionalización virtual de la educación superior: hacia los entornos digitales y más allá. En S. Castiello-Gutiérrez, M. P. Pantoja Aguilar, y C. E. Gutiérrez Jurado (Eds.), *Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (pp. 310-324). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Asociación Mexicana para la Educación Internacional.
- Torres Velandia, Á. (2005). Redes académicas en entornos virtuales. *Apertura*, 1, pp. 83-91. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1281/761>
- Vriens, M., Petegem, W. Van, & Achten, M. (2010). Virtual mobility as an alternative or complement to physical mobility? *Edulearn 10 Proceedings. 2nd International Conference on Education and New Learning Technologies, July*, pp. 6695-6702. http://i2agora.odl.uni-miskolc.hu/i2agora_home/data/P3_D6_ERACON_Virtual_mobility_paper.pdf



PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA PANDEMIA DEL COVID-19 COMO CONTENIDO CURRICULAR EMERGENTE EN EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE

TEACHER PERCEPTIONS ABOUT THE COVID-19 PANDEMIC AS EMERGING CURRICULAR CONTENT IN THE LEARNING CONTEXT

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2730>

Lileya Manrique-Villavicencio
Pontificia Universidad
Católica del Perú-PUCP.

lmanriq@pucp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-1044-6298>

Angela Maria Figueroa Iberico
Pontificia Universidad
Católica del Perú-PUCP.

angela.figueroa@pucp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-5930-7539>

Jorge Ruiz Olaya
Pontificia Universidad
Católica del Perú-PUCP.

jruizo@pucp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8012-1819>

Recibido: octubre 30, 2022 - Aceptado: noviembre 23, 2022

Resumen

La pandemia del COVID-19 trajo repercusiones en distintos niveles y generó nuevos aprendizajes que no formaban parte del currículo escolar, pero se reconocen como necesarios para ayudar a los estudiantes a comprender la situación que viven y gestionar su agencia. Precisamente, debido a la necesidad de informar y educar sobre la prevención y el cuidado, se incorpora en el currículo escolar la pandemia del COVID-19 como un contenido emergente, vinculado con una problemática que sobreviene sin más, gracias a la cual es necesario revisar y cuestionar de forma crítica (Anguita et al., 2010; Dego y Ferraz, 2008). Este estudio cualitativo busca explorar las percepciones docentes sobre la incorporación de la pandemia del COVID-19, como contenido emergente en la implementación del currículo y los aportes de dicho contenido en los estudiantes y sus familias, durante la educación remota (abril 2020 y julio 2021). Se entrevistaron a dieciocho docentes de dos escuelas del Cercado de Lima. La

pandemia representó un contenido emergente y estructurador, alrededor del cual se vincularon diversos contenidos conceptuales, prácticas, hábitos y actitudes, incorporados a través de la programación de experiencias significativas, la integración de áreas curriculares, en actividades permanentes y de tutoría. Los docentes perciben un currículo flexible que les permitió adaptar la propuesta oficial a la realidad y necesidades de sus estudiantes. La pandemia aportó aprendizajes centrados en la práctica de nuevos hábitos de cuidado personal y de salud, así como la importancia de valores como la solidaridad y resiliencia, entre otros.

Palabras clave: contenido curricular, contexto de aprendizaje, docente, pandemia.

Abstract

The Covid-19 pandemic brought repercussions at different levels and generates new learning that was not part of the school curriculum, but is recognized as necessary to help students understand the situation they are experiencing and manage their agency. Precisely, in the need to inform and educate for prevention and care, the Covid-19 pandemic is incorporated into the school curriculum as an emerging content, because it is linked to a problem that needs to be reviewed and questioned critical consideration (Anguita et al., 2010, Dego and Ferraz, 2008). This qualitative study seeks to explore perceptions of teachers about the incorporation of the Covid-19 pandemic as emerging content in the implementation of the curriculum and investigate the contributions of that content in students and their families during remote education (April 2020 and July 2021). Eighteen teachers from two schools in the Cercado de Lima were interviewed. The Covid-19 pandemic represented an emerging and structuring content, in which various diverse conceptual contents, practices, habits and attitudes were linked, incorporated through the programming of significant experiences, the integration of curricular areas, in permanent activities and tutoring. Teachers perceive a flexible curriculum, which allowed them to adapt the proposal of the Ministry of Education to the reality and needs of their students. The pandemic provided learning focused on the practice of new personal and health care habits, as well as the importance of values such as solidarity, resilience, among others.

Keywords: Content Curriculum, Learning Context, Teacher, Pandemic.

INTRODUCCIÓN

En las escuelas públicas del Perú, el inicio del año escolar 2020 coincidió con el momento en que el gobierno declaró el estado de emergencia sanitaria, el cual dispuso el confinamiento social y el cierre de las escuelas para evitar la propagación de la COVID-19. Con el objetivo de sostener el servicio educativo en la modalidad remota, el Ministerio de Educación (MINEDU) ofreció la estrategia nacional denominada «Aprendo en casa», vía radio, televisión y /o plataforma virtual, que implicó que docentes y estudiantes de la educación básica se adaptaran, a la brevedad posible, a nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje, en un contexto inédito y desafiante de crisis sanitaria.

La propuesta pedagógica del «Aprendo en casa», abordó el contexto de la pandemia como una situación significativa y real de gran impacto en la vida de los estudiantes, para desarrollar competencias orientadas a comprender los cambios que atraviesa la sociedad y el planeta, analizar las repercusiones, discernir en las posibles alternativas de solución, así como enfocar las diversas maneras de enfrentar el confinamiento y las privaciones que

se experimentaron desde los hogares (Ministerio de Educación, 2020). Ante ello, se sugirió diseñar experiencias de aprendizaje relacionadas al cuidado y la prevención de la salud; a la convivencia en el hogar; a la ciudadanía y el bien común; al uso del tiempo libre, con énfasis en el bienestar y desarrollo socioemocional.

De ese modo, la pandemia, como situación o evento crítico, se convirtió en un tema emergente en el currículo escolar, porque surgió sin estar previsto (Deogo y Ferraz, 2008), fue espontáneo y cargado de una temporalidad presente y futura (Beech et al., 2017), y se convirtió en una experiencia real y vivida por la población que afectó distintos planos y dimensiones de la vida cotidiana, entre ellos, los aprendizajes esperados en un periodo escolar atípico.

Como contenido curricular, el tema emergente requiere de condiciones de flexibilidad, pertinencia y articulación, a partir de un análisis de los núcleos de contenidos relacionados con ese tema, así como el establecimiento de estrategias de incorporación en el currículo (Beech et al., 2017). Como tema emergente, la pandemia COVID-19 se convirtió en un desafío en nuestro currículo para docentes y directivos de las instituciones educativas a nivel nacional, en los años 2020 y 2021.

En este complejo escenario educativo, el rol docente fue fundamental y a la vez desafiante, por la modalidad educativa remota para la cual no estaba preparado. Ante la crisis sanitaria, fue necesario manejar una plataforma para acceder al «Aprendo en casa». Asimismo, los docentes debieron adecuar los materiales que recibían del programa nacional, realizando los ajustes de acuerdo con los requerimientos y las características de los estudiantes, para lograr los aprendizajes esperados (Ministerio de Educación, 2020).

Desde lo expuesto, la presente investigación plantea, como objetivo, explorar las percepciones docentes sobre la incorporación de la pandemia del COVID-19, como contenido emergente en la implementación del currículo, durante la educación remota entre abril del 2020 y julio del 2021, con el fin de abrir el debate sobre la naturaleza y organización de los contenidos que se enseñan, frente a los contenidos emergentes que preparan para afrontar los problemas actuales y desafiantes.

La capacidad de respuesta, ante las situaciones de emergencia que afectan la educación, tiene diversos niveles de decisión curricular. A nivel macro, se reconoce al Ministerio de Educación del Perú. A nivel meso, se identifican a las direcciones regionales de educación (DRE), y a las instituciones educativas a cargo de los directores. A nivel micro, el nivel decisorial queda en el equipo de docentes y en el propio docente responsable de un grupo estudiantil. De esta manera, la capacidad de apertura y flexibilidad que acompañan a los procesos de diversificación e implementación de un currículo en emergencia, dependen de la operatividad de esa ruta decisorial y de las relaciones de dependencia o autonomía alcanzadas en dichos niveles. Como señalan Cárdenas et al. (2021), los procesos de construcción curricular participativos y «desde abajo», abordan temas y problemáticas de la comunidad escolar que generan una propuesta pertinente y democrática. De allí la importancia de explorar sobre lo acontecido en esta pandemia, para acumular experiencia sobre la gestión de un currículum ante situaciones de emergencia.

TEMAS EMERGENTES COMO CONTENIDO DEL CURRÍCULO ESCOLAR

El contenido curricular, en su acepción amplia, comprende todo aquello que es enseñado y puede aprenderse: competencias, capacidades, actitudes y valores; conocimientos, problemas, principios, estrategias, práctica de hábitos y normas, entre otros, incluidos en una etapa,

ciclo o nivel de estudios (Casanova, 2012; Ciscar y Uría, 1993; Zabala, 2000). Este contenido escolar se concreta en los materiales curriculares manejados en las aulas y escuelas (programas, planes de estudio, textos escolares, entre otros), así como en la cotidianidad de situaciones y experiencias de cada realidad áulica y escuela.

Un currículo abierto y flexible es permeable a modificar el diseño curricular previsto para una determinada población estudiantil y permite incorporar o modificar los elementos curriculares, con miras a su contextualización, adecuación o adaptación curricular, en función del contexto o realidad educativa, así como de las características y necesidades de los estudiantes; asimismo, deja autonomía a los docentes en su aplicación (Casanova, 2009). En el otro polo, un currículo cerrado reconoce un núcleo de contenidos esenciales y conlleva mayor control bajo el supuesto de garantizar la misma educación y enseñanza (Casanova, 2009). Tal perspectiva prioriza el diseño curricular y la eficacia de los resultados «sin significar el aula como un espacio válido para la producción curricular cotidiana» (Guzmán, 2001, p. 323).

Un currículo abierto genera una mejor respuesta curricular ante los contextos y las poblaciones cambiantes (Casanova, 2009), que permite adaptarlo a las situaciones de emergencia y los fenómenos del contexto (Jauregui, 2018) a nivel nacional o global, como fue el caso de la pandemia por el COVID-19. Por tanto, la flexibilidad, articulación y apertura del currículo será gravitante para la incorporación de temas emergentes (Beech et al., 2017).

Los temas emergentes son reconocidos por Anguita, Hernández y Ventura (2010) como aquellos que se vinculan con las problemáticas que verdaderamente preocupan, interesan y motivan a los estudiantes para revisarlos, cuestionarlos y generar un pensamiento crítico. Estos temas, entre otros, se relacionan con las desigualdades sociales, las luchas y reivindicaciones, la crisis económica, los avances científicos, el poder de la publicidad, los conflictos entre países (Anguita et al., 2010, p. 78). En esa misma línea, Deigo y Ferraz (2008) identifican el tema emergente como aquel fenómeno o acontecimiento que sobreviene sin que se espere, que «puede ser a nivel mundial, de la escuela o su comunidad, o bien de la vida del niño» (p. 84).

La incorporación al currículo de un tema emergente se convierte en un contenido estructurador, es decir, aquel que permite construir una red de conceptos sobre el que pueden adoptarse diferentes perspectivas para ser estudiadas, tomando en cuenta las ideas previas de los estudiantes. De esta manera, se propician «ámbitos de investigación alrededor de situaciones que tengan significado para los niños y que sean funcionales desde el punto de vista social» (Deigo y Ferraz, 2008, p. 86). Además, las situaciones emergentes deben contextualizarse para dar sentido al conocimiento, aportar a la comprensión y sensibilización ante la problemática, y permitir la circulación de información desde diversos campos de saber, tejiendo redes de conceptos y contenidos más abarcativos o amplios, para que favorezcan la transferencia a las situaciones de la vida cotidiana. Como afirman Beech et al. (2017), los grandes temas y preocupaciones de la humanidad «no corresponden con una lógica disciplinaria [...] y no encuentran lugar en el currículo escolar» (p. 12). Por lo que su incorporación en el currículo, demanda un tratamiento a través de proyectos interdisciplinarios, creando puentes entre disciplinas o áreas de conocimiento.

Desde la mitad del siglo XX, en la trayectoria del currículo escolar, han surgido diversos temas emergentes que se trataron como temas transversales a fin de integrarlos al currículo sin que ello haya significado su real concreción en las prácticas de aula (Jauregui, 2018). Ellos quedan, en cierto modo, relegados o supeditados al tiempo escolar, a la priorización de contenidos que deja poco espacio para la emergencia. González (2012) critica la inercia en el currículo escolar, que no permite desplazar los contenidos curriculares convencionales e integrar los temas emergentes (p. 21).

Es importante el rol del docente cuando integra este contenido emergente al aula, pues se potencia la capacidad de decisión curricular (Guzmán, 2001, p. 320), así como el gestar alternativas y propuestas de acción ante, por ejemplo, una situación de emergencia global, pues en las interacciones producidas en el aula, es donde se genera la pretendida flexibilidad curricular.

LA EXPERIENCIA DE LA PANDEMIA COVID-19 COMO CONTENIDO CURRICULAR EMERGENTE

En situaciones de emergencia que impiden el servicio educativo, se hace necesario seleccionar los contenidos curriculares para responder a la siguiente pregunta: ¿qué saberes deben aprender los niños y adolescentes, en situación de emergencia, para garantizar su derecho a la educación? Aunado a ello, la pandemia del COVID-19 es vista como un contenido emergente, por lo que se seleccionan e incorporan saberes relativos a la pandemia como conceptos, experiencias y actividades para los estudiantes.

Según Operti (2020), el foco del currículo debe estar en determinar los tipos y alcances de las competencias a desarrollar durante la pandemia. Este autor propone «los aspectos socioemocionales, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, y la resiliencia, así como [...], las circunstancias y las vivencias de alumnos, educadores y familias» (p. 18), que son fruto del impacto de la pandemia. Asimismo, señala que debe atenderse la formación en competencias vinculadas a la alfabetización digital, a lo cual agrega la incorporación de las competencias ciudadanas.

Una constante en las priorizaciones curriculares de países latinoamericanos frente al COVID-19, ha sido promocionar el bienestar físico, mental y emocional del alumnado, los educadores y las familias, así como impulsar la práctica de valores como la resiliencia, que permiten enfrentar y superar una crisis de emergencia. También, las planificaciones curriculares ante la emergencia sanitaria, promovieron las prácticas de la «solidaridad intra e intergeneracional, la convivencia en el hogar, el pensamiento reflexivo y crítico en relación con informaciones y noticias, la comprensión de las dinámicas sociales y económicas, y actitudes de tolerancia y respeto hacia los diferentes» (Operti, 2020, pp. 18-19), en aras de un currículo más integral y humanista, centrado en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes, tanto en los períodos de confinamiento y educación remota, como en el retorno escolar (CEPAL-UNESCO, 2020).

Para una educación post pandémica, Magendzo (2021) plantea un currículo controversial que reivindica los temas emergentes y problemáticos, dado que contribuye en formar ciudadanos que no sean indiferentes a lo que sucede en su entorno y que aprendan a convivir con la ambigüedad e incertidumbre. Ciertamente, la pandemia como tema emergente, permite repensar y cuestionar los contenidos curriculares que se mantienen, invariables y distantes, de los intereses y preocupaciones experimentados en nuestras sociedades (Magendzo, 2021).

METODOLOGÍA

Desde la emergencia sanitaria, teniendo como objetivo general explorar las percepciones docentes sobre la incorporación de la pandemia del COVID-19 como contenido emergente, en la implementación del currículo, durante la educación remota entre abril del 2020 y julio del 2021, en dos instituciones educativas públicas del Cercado de Lima, se partirá por identificar el contenido curricular de la pandemia, abordado en la programación e implementación

curricular del trabajo pedagógico; posteriormente, se indagará sobre los aportes del contenido curricular de la pandemia COVID-19, desde el rol y desempeño docente, y en el quehacer cotidiano de los estudiantes y de las familias.

Reconociendo al acontecimiento de la pandemia del COVID-19, como un contenido curricular emergente en una situación inédita y crítica de crisis sanitaria, se optó por desarrollar una investigación cualitativa, articulando condiciones contextuales y características significativas de los fenómenos (Stake, 2007), y analizando la experiencia real en un universo de significados, percepciones, creencias, valores y actitudes (Kvale, 2011), desde la práctica pedagógica. Se trata de un estudio exploratorio, centrado en conocer de qué manera los contenidos referidos a la pandemia se incorporaron en el currículo escolar y cómo estos contenidos aportaron o incidieron en la vida familiar de los estudiantes.

Participaron dos instituciones educativas (a las cuales denominaremos IERC e IERG), que presentan similitudes porque son públicas, escolarizadas, pertenecen a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 03 y cuentan con una población docente y estudiantil mixta (hombres y mujeres), distribuida en los niveles de inicial, primaria y secundaria.

Ambas escuelas se localizan en Barrios Altos, la zona más elevada del área antigua de la ciudad de Lima, caracterizada por una influencia mestiza en su arquitectura y que mantiene la celebración de tradicionales festividades que datan de la Colonia. Sin embargo, este emblemático lugar, también presenta condiciones vulnerables por los altos niveles de densidad poblacional, reflejado en problemas de infraestructura de los servicios básicos (agua, desagüe, electricidad) y en viviendas con condiciones materiales inadecuadas y algunas inhabitables (Dammert, 2018).

La muestra de la investigación se conformó por 18 docentes de dos instituciones educativas (ver Tabla 1), con promedio de experiencia docente de 20 años. El estudio se desarrolló en torno a una muestra no probabilística, teniendo en cuenta la disposición voluntaria y el consentimiento informado de los docentes para participar en la investigación.

Tabla 1

Participantes del estudio

Institución educativa	Docentes
IE RC	<input type="checkbox"/> 3 docentes del nivel de inicial <input type="checkbox"/> 8 docentes del nivel de primaria
IE RG	<input type="checkbox"/> 3 docentes del nivel de inicial <input type="checkbox"/> 2 docentes del nivel de primaria <input type="checkbox"/> 2 docentes del nivel de secundaria
	Total de docentes: 18

Para la recolección de la información se optó por la aplicación de entrevistas, lo cual permitió, por su estilo abierto, la obtención de una riqueza informativa en las palabras y desde las percepciones de los participantes, en un marco de interacción directo, personalizado, flexible y espontáneo (Kvale, 2011; Vallés, 2007). Para la aplicación de las entrevistas se diseñó un guion de preguntas, a partir de las categorías a priori y subcategorías. Este

instrumento fue consultado a un experto en temas de currículo y, posteriormente, se aplicaron tres pruebas piloto de entrevistas. Este proceso otorgó al guion un carácter más contextualizado para iniciar su aplicación. Las entrevistas se desarrollaron en la modalidad virtual, a través de la plataforma Zoom, y fueron grabadas con el consentimiento de los participantes para su posterior transcripción y análisis. Cabe precisar que, para la sistematización de los datos recabados, se usaron dos instrumentos adicionales: la matriz de sistematización de entrevistas y la matriz de análisis de hallazgos.

Con base en las siguientes categorías de análisis: Incorporación de la pandemia COVID-19 como contenido emergente y Aporte de la incorporación de este contenido. Se procedió a desarrollar, en forma secuencial, el proceso de análisis de los resultados: a) en la organización de la información, se transcribieron los audios de las entrevistas y surgieron preguntas acerca de contenidos o conceptos claves, omisiones y conexiones preliminares, que cada vez se fueron tornando más específicas, en función de las preguntas de investigación; b) en la codificación de la información, se identificaron los temas con contenidos o conceptos claves y se apreciaron situaciones nuevas que no podían incluirse en los códigos iniciales, por lo que se optó por crear nuevos códigos, y c) en la categorización de la información, se clasificaron los códigos teniendo en cuenta la homogeneidad en las características encontradas y la pertinencia, considerando los objetivos de la investigación (Bardin, 2011).

RESULTADOS

Durante la educación remota, los docentes debieron incorporar el contenido sobre la pandemia COVID-19 en su trabajo pedagógico, por lo que la primera categoría presenta aquello que se incorporó, bajo qué estrategias, con qué medios y recursos, así como su percepción sobre la flexibilidad curricular. La segunda da cuenta de la aportación de la pandemia como contenido emergente en las dimensiones personal, emocional y de salud de sus estudiantes, así como su extensión hacia el entorno familiar.

1. Incorporación de la pandemia COVID-19 como contenido emergente

Según refieren los docentes entrevistados, principalmente puede identificarse que los contenidos y aprendizajes se centraron en conocimientos, situaciones y experiencias propuestos en las sesiones de «Aprendo en casa», a los cuales realizaron ajustes en función a las necesidades de los estudiantes. En ese sentido, los docentes abordaron contenidos conceptuales relacionados a explicar el origen y la prevención del coronavirus, así como la importancia de la salud física, mental y emocional de los estudiantes. Luego, en términos de contenidos procedimentales, se trabajó la resolución de problemas, cálculos estadísticos, manejo de información con base en la pandemia y los protocolos de bioseguridad; asimismo, se desarrollaron contenidos vinculados a la formación de hábitos y prácticas de autocuidado y del cuidado familiar. Por último, los docentes refieren que se trabajó según las competencias priorizadas de las áreas curriculares, de acuerdo con la normativa formulada por el MINEDU (R.VM.N° 00093-2020-MINEDU, 25 de abril 2020).

En un primer momento [año 2020] se focalizaron y se priorizó lo que son competencias del área de comunicación, el área de matemática, el área de personal social y de ciencia y tecnología, no todas las competencias [...] en este nuevo año 2021, sí ya se ha completado mucho más [...] y se han podido trabajar todas las competencias y todas las áreas, porque incluso también arte, también religión; también se ha abordado tutoría y también se ha abordado [...] el área de educación física (CR-P-6-A).

En todos los niveles educativos, el contenido sobre el COVID-19 se centró en reconocer su origen, sus características, modo de contagio y las medidas de bioseguridad: cuidado y prevención, protocolos a seguir y desarrollo de las vacunas. También sirvió como tema para actividades en Matemática y Comunicación. Por ejemplo, se trabajó con cantidades, canjes y problemas matemáticos en torno a los contagios e implementos de bioseguridad (mascarillas, desinfectantes, estadísticas sobre los afectados) y sirvió para escribir diversos tipos de textos y crear afiches, dípticos, trípticos, rimas y canciones. En los grados inferiores, se explicó a los pequeños por qué no podían acudir a las aulas y se brindaron recomendaciones permanentes sobre hábitos de cuidado. En los grados superiores de primaria (quinto y sexto) y en secundaria, se promovió la investigación y se abordó la historia de las pandemias y los problemas sociales en la crisis sanitaria, a nivel nacional y mundial.

En el año 2021, surgieron otros temas vinculados con la situación de la pandemia, como la alimentación saludable, el uso responsable de los celulares, el cuidado del cuerpo (prevención de abuso, acoso), el consumismo, la contaminación y el cuidado ambiental, biodiversidad, identidad nacional y migraciones. Este vínculo se establece tanto para la protección de la salud del alumnado, como al abordar el tema del consumismo y el repaso de medidas de bioseguridad en los centros comerciales, o con el impacto de la pandemia en la población. Por ejemplo, una docente declara cómo incorporó el tema de las migraciones, partiendo de los despidos temporales en los trabajos y la escasez de empleos, a causa del confinamiento, obligando a cientos de personas a retornar a sus lugares de origen.

Cabe señalar que, cuando se solicita al docente que mencione el principal aprendizaje derivado de la pandemia, la respuesta recurrente se centra en el conocimiento y las prácticas de las medidas de prevención, y el cuidado personal y familiar; asimismo, destacan el aprendizaje de valores, es decir, aprecian que los estudiantes hayan aprendido a valorar su salud y su familia, la solidaridad, la empatía, entre otros.

El principal aprendizaje ha sido valorar la salud, a su familia, valorar la vida que Dios nos da, valorar el trabajo. Hemos tenido bastante tiempo para reflexionar sobre estos temas. [...] todos esos valores han estado inmersos en toda la reflexión que hemos hecho en torno a la pandemia (CR-P-6-B).

Respecto de la incorporación del contenido de la pandemia en el currículo, los docentes entrevistados expresan que ello se realiza desde la programación curricular, cuando determinan las situaciones significativas en las unidades de aprendizaje. Estas situaciones parten de lo que acontece en el diario vivir de los estudiantes y sus familias, así como en el contexto nacional e internacional.

Bueno, lo que nos ayudó bastante fue primero ver las necesidades de los alumnos y de ahí ya elaboramos proyectos; de acuerdo a eso, ya hemos ido trabajo la incorporación de los contenidos [...]. Siempre trabajamos de manera colegiada, por ciclos (CR-P-6-B).

Como se observa, el tema de la pandemia se incorpora en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje. Se promueve la búsqueda de información por parte de los estudiantes, con base en la propuesta de las situaciones significativas. Por ejemplo, una docente explica que «de ahí partimos y siempre, al menos en mi caso, yo lo he considerado como tema transversal en todas mis sesiones de aprendizaje» (G-S-2).

Asimismo, los docentes entrevistados señalan que otra vía de incorporación del contenido de la pandemia COVID-19, ha partido desde las áreas curriculares, siendo las más mencionadas Personal Social, Comunicación, Matemática, y Ciencia y Ambiente. También señalan que, desde el MINEDU, se brindaron disposiciones para la incorporación del tema de la

pandemia, por ejemplo, a través del trabajo por proyectos que permitió la integración de áreas curriculares «para desarrollar diferentes conocimientos que teníamos que tener sobre la pandemia» (CR-P-6-B).

De igual modo, los docentes de educación inicial y primaria señalaron que otra vía de incorporación se origina a través de las actividades permanentes. Los docentes refirieron que, diariamente, durante el año 2020, se insistió al inicio y al final de las sesiones, con los protocolos de bioseguridad, con las recomendaciones a los niños sobre los cuidados a seguir. Esto significa que se convirtió en una actividad permanente que continuó en el año 2021. De esta manera, los estudiantes afianzaron los contenidos que reforzaban en casa, junto con sus padres o cuidadores.

Otro aspecto señalado por los docentes es la hora o el espacio de Tutoría, que sirvió como un tiempo para reflexionar sobre las vivencias personales y familiares, también para canalizar y servir de soporte emocional para los niños y sus familias. «Es un espacio para reflexionar, ¿qué nos ha pasado?, ¿cómo estamos? Porque ellos tienen que entender que tutoría es eso, si tenemos una problemática, hay que verbalizarlo» (G-P-2).

En relación con los medios y recursos empleados, los docentes refirieron que en el 2020, el medio más utilizado para el desarrollo del servicio educativo fue WhatsApp y las llamadas telefónicas, debido a que eran más accesibles, a diferencia de plataformas como Google Meet o Zoom, cuyo manejo se caracterizaba por resultar difícil para padres y docentes. De igual modo, manifestaron que la plataforma «Aprendo en casa», constituyó el principal recurso en el 2020. Una docente del aula de 5 años, mencionó:

El año pasado solo WhatsApp, pero este 2021 estoy utilizando lo que también es la plataforma Zoom, pero lo estoy haciendo 3 veces por semana; claro [que] el WhatsApp es todos los días con los niños, porque no todos pueden ingresar a Zoom: uno porque no hay mucha conectividad, me dice que no hay la red, me han explicado que la señal no llega por la zona de Barrios Altos, hay algunos lugares que no pueden acceder (G- I-3).

A partir de lo citado, en el año 2020 se identificaron condiciones desfavorables que limitaban el empleo de los medios descritos: falta de conectividad; acceso a los equipos (celular, computador, *tablet*); dificultades relacionadas a la alfabetización digital y a la utilización de celulares a disposición de los niños; la propia situación de la pandemia que afectó la economía y el bienestar de las familias; las condiciones de trabajo docente, entre otros. Cuando, en el año 2021, las docentes pudieron incorporar, con mayor facilidad, el uso de otras plataformas (como Zoom y Meet), señalan que se marcó una diferencia, por la mayor interacción con los niños para el desarrollo de las sesiones.

En relación con los recursos empleados, fueron diversos y provenientes tanto del MINEDU, como por iniciativa propia de las docentes. El Programa «Aprendo en casa» fue destacado, por los docentes, como eje referencial de su programación, de las actividades y de los recursos que utilizaron, que les permitió adecuar los recursos y complementar con otros, adaptados a la realidad y características de los niños. Por su parte, el profesorado inició un proceso de indagación y selección, así como de elaboración de videos, fichas, láminas, funciones de títeres, diapositivas, cuentos y canciones; enviaron presentaciones en PowerPoint, vía WhatsApp, y hasta compartieron con sus estudiantes, capturas de pantalla; para los pequeños, usaron material concreto, que el docente solicitó preparar con apoyo de la familia. Todas estas opciones se desarrollaron porque sabían que muchos de sus estudiantes no contaban con la conectividad necesaria para seguir las clases a través de Zoom o Google Meet, o que incluso tenían dificultades para descargar material o visualizar videos en YouTube.

A pesar de las dificultades identificadas sobre los medios y recursos, los docentes destacan que, tanto sus estudiantes como ellos, pudieron desarrollar sus habilidades tecnológicas y su capacidad para manejarse y acceder a diversos recursos para complementar lo que brindó «Aprendo en casa».

Nos hemos tenido que adaptar a manejar mucho mejor la PC, tratar de usar los aplicativos que ahora conocemos y esperando que esto no nos detenga y sigamos adelante. Más que todo, por los niños que son el motivo, el motor de que un docente trabaje a diario (CR-P-5-B).

Cuando se explora la característica del currículo sobre su flexibilidad, se busca recoger las percepciones docentes sobre el margen de autonomía, para llevar adelante procesos de diversificación y de incorporación de nuevas situaciones emergentes, frente a lo que puede concebirse como un currículo cerrado y prescriptivo. En esa línea, los docentes entrevistados, en su totalidad, afirman que reconocen esta característica de flexibilidad curricular. Ellos perciben que tienen libertad para incluir, introducir, adecuar, modificar, adaptar temas, actividades y situaciones significativas, así como incorporar recursos y materiales en su programación y práctica curricular.

Considero que sí se pueden introducir nuevas enseñanzas, nuevas experiencias de aprendizajes [...]. Se pueden trabajar por proyectos, temas que se van dando [...] quizás en colegio o en el salón, o cuando [...] hablamos de manera colegiada alguna situación que se presente, podemos hacer proyectos o unidad para poder trabajar esas situaciones especiales (CR-P-6-B).

Además, señalan que lo realizan de forma individual o en un trabajo colegiado, en la cual el grupo de docentes, en atención a una problemática o necesidades del grupo de estudiantes, propone «adaptar» o introducir cambios, principalmente en el elemento contenido y estrategias, y en las actividades. No se hace referencia a cambios a nivel de competencias, capacidades o en criterios de evaluación. Asimismo, algunos docentes reconocen que su criterio profesional los lleva a tomar esas decisiones y, en algún caso, señalan que tienen el aval de la dirección de la institución educativa.

Al vincular la flexibilidad curricular con la posibilidad de diversificación curricular, en sus procesos de contextualización, adaptación y adecuación, nos ubicamos a nivel de aula. Desde allí, los docentes refieren, en su mayoría, que realizan procesos de «adecuación», tomando como referente el proceso de contextualización como identificación de necesidades de los estudiantes y de sus familias, sus características y nivel de aprendizajes logrados. Algunos docentes refieren la realización de un diagnóstico con base en la observación de las condiciones de niños, la interacción y diálogo con los padres, y los propios niños, así como en el propio contexto que se vive. También emplean como referente para la adecuación, la estructura temática y propuesta de actividades de «Aprendo en casa». Cabe destacar que, cuando los docentes adecuan las actividades, buscan la propuesta de actividades significativas, vinculadas con sus vivencias: «También veía un problema, como le mencioné: que no sabían leer ni escribir, entonces tuve que adaptar algunas actividades para poder complementar» (CR-P-2-C).

En cuanto a la incorporación de nuevos contenidos emergentes en el currículo, los docentes entrevistados manifiestan que ello es posible, cuando se contextualiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, trayendo la «realidad actual» al aula. Los docentes mencionan diversas problemáticas sociales y, en un caso, el docente destaca la necesidad de trabajar desde el área Personal Social, la comprensión y el desarrollo del juicio crítico en los estudiantes, como un tema valioso para discernir sobre estas problemáticas.

2. Aporte de la incorporación del contenido de la pandemia COVID-19

Esta categoría indaga sobre la utilidad de los aprendizajes sobre la pandemia en los estudiantes y en sus familias, que repercutió en una atención prioritaria a la dimensión personal y emocional de los estudiantes, en fortalecer una cultura de la prevención y protección sanitaria, así como en un mayor involucramiento de las familias en la educación de sus hijos.

Las situaciones de incertidumbre y de temor, vividas por los estudiantes y los docentes con sus respectivas familias, se manifiestan de diversos modos en las experiencias educativas cotidianas. La atención a la dimensión personal y emocional de los estudiantes ha sido fundamental en las sesiones de aprendizaje, desarrolladas durante la pandemia. En tal sentido, las sesiones virtuales sirvieron para que las docentes observaran con mayor detenimiento las actitudes y comportamientos sobre el estado emocional de los niños, para trabajarlos como parte de las sesiones y brindarles el soporte respectivo. Una docente de secundaria comparte su experiencia de soporte emocional a través del arte:

Lo que yo he tratado de hacerles entender a ellos es que, a través del arte y cultura, hay maneras de usar técnicas o quizás de repente, utilizar el arte para que puedan superar [...] lo que está sucediendo, lo que están viviendo, porque ellos viven los problemas que pasan en casa (G-S-1).

El contexto favoreció una mayor comunicación con los padres de familia y, gracias a ello, los docentes atendieron mejor el proceso integral de los estudiantes. En algunos casos, en especial en la educación inicial, los padres compartieron vivencias en el hogar que tenían impacto en el aspecto emocional y la salud mental de toda la familia.

De otro lado, las entrevistas realizadas dan cuenta que el cuidado, la prevención y protección sanitaria han sido un contenido recurrente en todas las sesiones virtuales. En el caso de las maestras de inicial, enfatizaron en que se aprovecharon las rutinas o actividades permanentes para promover hábitos vinculados a aspectos de salud, alimentación y cuidado del medio ambiente y, en muchos casos, como los padres o cuidadores acompañaban las sesiones, ellos también se involucraron y participaron de estas rutinas. Otros docentes destacaron el uso que hicieron de recursos variados (desde carteles hasta mensajes por plataformas de mensajería) para instalar esta cultura de prevención y llegar no solo a los estudiantes, sino a todos los miembros de las familias. Así lo declara una docente:

Siempre al iniciar las clases, se emplea la situación actual, empezando por el saludo. Se envían las medidas de prevención, al empezar diariamente las clases. Luego en las recomendaciones del trabajo diario, en algunas sesiones de aprendizaje, se empleó en cuanto a la alimentación, a los cuidados que debemos de tener en los hogares (CR-P-5-B).

En situaciones complicadas, como las experimentadas durante la pandemia, las docentes destacan la importancia de la práctica de valores. Uno de esos valores se refiere a la unión familiar para afrontar y superar los problemas surgidos. Una docente enfatiza el desarrollo de la capacidad de la resiliencia de las familias para adaptarse positivamente a las situaciones adversas y sugiere a los estudiantes bailar, cantar, dibujar, tomar fotografías o realizar alguna otra actividad que les guste, en compañía, si se pudiese, de sus familiares. Otra docente destaca en sus declaraciones, los valores de la comprensión y de la empatía como claves en la formación de la persona:

Yo siento que ha habido más interacción. Hay un tema de comprensión, de empatía, de ver por el otro. Por ahí yo creo que ha sido mucho más el aprendizaje. Y bueno, lo que para mí es muy importante es esa persona. Yo apuesto por la persona. De ahí, lo del aprendizaje, ya se puede hacer en cualquier momento. [...] me parece más importante la formación (CR-P-5-A).

Otro de los valores se refiere a la solidaridad para adaptarse a las formas de convivencia, manifestada en el vínculo construido entre los docentes y las familias, y de estas con su entorno más cercano (amigos, vecinos, otros). Se generaron espacios de escucha y de consejería improvisados, que posibilitaron a los padres y madres tener a una persona que los escuche y oriente en las dificultades generadas por la pandemia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Pandemia del COVID-19 representó un evento crítico que irrumpió en la cotidianidad de la vida y trastocó la «normalidad» de la sociedad y de la vida escolar. Se convirtió en un tema emergente como problemática de interés a ser revisado, comprendido, cuestionado y valorado en sus repercusiones por los estudiantes (Aguita et al., 2010; Dego y Ferraz, 2008; Beech et al., 2017). Precisamente por su importancia, la pandemia no se mantuvo al margen de los temas abordados en las aulas. Por ello, consideramos relevante preguntarse qué saberes relativos a la COVID-19 se incorporaron al currículo implementado o, de forma amplia, qué contenidos fueron trabajados por los docentes en el periodo crítico de la pandemia.

La estrategia «Aprendo en casa», con su emisión multicanal y los materiales elaborados para orientar la programación curricular durante el confinamiento por el COVID-19, se convirtieron en un currículo en emergencia (Dirección Regional de Lima Metropolitana, 2017), activado para responder a una situación que impide el acceso al servicio educativo de la población estudiantil. Sin embargo, se aprecian diferencias en la adopción del programa «Aprendo en casa», para la labor de programación y desarrollo en la educación remota. Se puede diferenciar un primer momento, vinculado al año escolar 2020, en el cual los docentes se acomodan a la nueva virtualidad y al empleo de los recursos tecnológicos a su alcance, y al de sus estudiantes y familias. Luego, con mayor experiencia, más competencia digital y sobrellevando la propia situación de la pandemia, ingresan a un segundo momento en el año escolar 2021, con algunas diferencias y énfasis particulares, tal como veremos más adelante.

En ambos momentos, los docentes reconocen que siempre tuvieron la oportunidad de realizar adecuaciones y adaptaciones a las experiencias, actividades y propuestas de materiales brindados por el programa «Aprendo en casa», con relación al contenido emergente de la pandemia del COVID-19. Además, en el discurso de los docentes sobre la flexibilidad curricular, se percibe que tienen libertad para incluir, introducir, adecuar, modificar, adaptar tantas situaciones significativas, estrategias, actividades y recursos en su programación y práctica curricular. Ello se ve reflejado en que incorporan situaciones del contexto como la migración, el cuidado ambiental, alimentación saludable, consumismo, identidad nacional. Por ello, como se ha analizado, relacionan los temas que debían trabajar de acuerdo con la programación de «Aprendo en casa», con la COVID-19 y sus efectos sobre la población. También logran que sus estudiantes se identifiquen mejor con los temas y los vinculen con mayor facilidad a las experiencias que están viviendo como producto de la pandemia. De esta manera, la experiencia registrada en los resultados coincide con lo propuesto por Casanova (2009) y Jauregui (2018): un currículo abierto genera una mejor respuesta curricular ante las situaciones de emergencia, en tanto acoge los intereses y las preocupaciones que experimentan los estudiantes, como desafíos para reflexionar y conectarse con los complejos problemas que encara la sociedad (Magendzo, 2021). Por tanto, es decisiva una construcción curricular «desde abajo», lo mismo que participativa, para incorporar los temas emergentes en el currículo escolar (Cárdenas et al., 2021).

Durante la emergencia sanitaria, a los docentes les resultó sumamente relevante el proceso de contextualización para lograr los aprendizajes esperados, al concienciar las

necesidades de sus estudiantes y sus familias; las condiciones socioemocionales por las que atravesaban; sus posibilidades para interactuar... Más aún, refieren que, con el uso de la plataforma Zoom, pudieron «ingresar» al hogar y conocer, de forma cercana, el modo de vivir de sus estudiantes, y las carencias o necesidades apremiantes y de salud por las que atravesaron algunas familias. A ello se añade la realización de un diagnóstico, con base en la observación de las condiciones de los niños, a la interacción y el diálogo con los padres y los propios niños. Esto les permitió recoger la experiencia del COVID-19 como oportunidad para centrar el currículo en el bienestar físico, mental y emocional de los estudiantes, en busca de un currículo más integral y humanista (CEPAL-UNESCO, 2020). En ese sentido, se indicó que las experiencias de aprendizaje deben enfocarse en la coyuntura nacional y en la emergencia global, para apoyar la comprensión de la situación y aprender de esta experiencia. Esto que se hizo como parte del fortalecimiento de sus competencias de desarrollo personal y ciudadanía, permitió que el currículo respondiera a retos y actividades auténticas, y cumpliera su misión de formar ciudadanos conectados con su realidad, en un currículo que «no está fuera del tiempo y territorio» (Jauregui, 2018, p. 72).

Otro elemento a considerar es que el soporte de los aprendizajes se produjo por el empleo de medios y recursos tecnológicos. Si bien el uso de la plataforma «Aprendo en casa» ha sido extendido, esta estrategia se acompañó de otro tipo de herramientas y plataformas. Se destacan Zoom, Meet, WhatsApp, llamadas telefónicas, entre otras. Es importante mencionar que, a pesar de las barreras y las brechas digitales de la comunidad educativa, la falta de equipos, ancho de banda de internet (INEI, 2022), los docentes desarrollaron sus propios materiales para atender el contenido del COVID-19, lo que aportó en la mejora de la alfabetización digital.

Para resumir los modos o estrategias en que se incorporó el contenido de la pandemia COVID-19 en el currículo escolar, puede señalarse que se trabajó en las áreas curriculares de Personal Social o Ciencias Sociales, Comunicación, Matemática, y Ciencia y Ambiente, en cuanto contenidos y actividades significativas en las unidades de aprendizaje y proyectos integradores entre áreas, vinculadas con la situación de emergencia nacional e internacional y con el contexto de sus estudiantes y familias. Esto revela la necesidad de impulsar formas distintas de integrar lo emergente a lo establecido o regulado en el currículo escolar. Urge revisar la transversalidad curricular como estrategia para estos tiempos.

Como se ha destacado, la incorporación del contenido de la pandemia COVID-19, generó una vinculación desde las situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes, con las actividades propuestas desde la escuela. Desde esta vinculación, podemos discutir tres aspectos determinantes.

El primero se refiere al acopio de información que realizaron los docentes para conocer el estado emocional de los estudiantes, lo cual implicó observarlos y escucharlos con mayor detenimiento e interactuar con ellos en diversos momentos del día. En estos procesos, fue relevante la comunicación con las madres y los padres, u otros familiares responsables del cuidado. Esta valiosa información propició que el docente brindara soporte emocional al estudiante y, en ciertas ocasiones, lo hiciera también con algún miembro de la familia. Es importante resaltar la voluntad de los docentes por aproximarse a las emociones de sus estudiantes, recurriendo a sus propias experiencias personales. Sin embargo, hay dificultades para integrar el tema al currículo. Si bien desde el MINEDU se propone su integración, las orientaciones sobre cómo hacerlo parecen un poco limitadas. Por lo tanto, los docentes las integran a partir de su propia experiencia de vida, y no tanto según orientaciones curriculares más específicas y contextualizadas.

El segundo aspecto que resalta esencialmente, es el cuidado de la salud como contenido recurrente en las sesiones virtuales y, para ello, los docentes incorporaron diversas estrategias con el fin de promover, en los estudiantes, los hábitos de higiene, la alimentación adecuada, la práctica de ejercicios físicos y de actividades artísticas y/o culturales. Desde las estrategias planteadas, el docente puso énfasis en motivar la participación de otros miembros de la familia, dejando en claro que la prevención y el cuidado de la salud, comprometía necesariamente a todos los integrantes del hogar. En ese sentido, consideramos que el cuidado de la salud se convirtió en una prioridad que captó el interés, cuestionamiento y compromiso de los estudiantes (Anguita et al., 2010), y se incorporó al currículo desde las experiencias personales y los eventos de contingencia que guardaban relación con el área curricular (Guzmán, 2001). Por ello, como contenido curricular, se abre una línea de investigación que nos lleva a preguntarnos cómo los docentes se informaron sobre estos temas de salud, cuáles son los criterios con los que analizaron la información que reunían y en qué medida sus propias creencias se transmitieron en el aula.

Un tercer aspecto destaca la vinculación entre las experiencias de aprendizaje y la práctica de valores en las familias. Es así que, desde la solidaridad y la unión familiar, se propiciaron actitudes de autocuidado y de soporte cognitivo y emocional, de empatía y de resiliencia en la convivencia del hogar. En este sentido, concordamos con Operti (2020), cuando afirma que las planificaciones curriculares, en una emergencia sanitaria, promueven prácticas de solidaridad intra e intergeneracional, lo cual, a nuestro juicio, fueron trascendentales para que los niños y jóvenes continuara estudiando. Sin embargo, no hallamos una vinculación entre las experiencias de aprendizaje y la práctica de valores socio-comunitarios, es decir, la práctica de valores que partan de actividades programadas y que trascienden a la comunidad escolar o a la localidad. Al respecto, nos parece importante avanzar en fortalecer un ecosistema de aprendizaje (MINEDU, 2021), en el que se conciba a la comunidad como un espacio de aprendizaje permanente y solidario entre las personas, y de estas con su entorno.

A manera de conclusión, la pandemia COVID-19 –examinada como un tema emergente– significó la incorporación de un nuevo contenido escolar, que se tradujo en la selección de determinadas competencias del currículo nacional, la priorización de áreas curriculares y la puesta en marcha de estrategias para su contextualización, adecuación y adaptación en el trabajo docente, para continuar con el desarrollo del servicio educativo frente a un currículo en emergencia. Desde la percepción de los docentes, se da cuenta del grado de flexibilidad curricular presente en la toma de decisiones, a nivel de aula, para la incorporación de temas emergentes que el contexto plantea. Se reconoce que la situación de la pandemia COVID-19 afirmó, en el currículo escolar, la atención a la dimensión personal y socio-emocional de los estudiantes, así como la prevención sobre la salud y el fortalecimiento de valores (resiliencia y solidaridad, entre otros). En este sentido, la pandemia permitió cuestionar los contenidos curriculares homogéneos, sobrecargados y desconectados de la vida política, social y global, para insertar contenidos urgentes y relevantes, más allá de los límites de las áreas disciplinares fragmentadas. ■

Referencias

- Anguita, M., Hernández, F., y Ventura, M. (2010). Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, pp. 77-80. <http://hdl.handle.net/11162/37057>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beech, J., Artopoulos, A., Capelletti, G., Furman, M., y Minvielle, L. (2017). *Saberes emergentes*. <https://www.educ.ar/recursos/132263/saberes-emergentes>
- Cárdenas, C., Guerrero, S., y Johnson, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Revista Educación*, 30(58), pp. 34-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.002>
- Casanova, M.A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. Editorial La Muralla.
- Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), pp. 6-20. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Ciscar, C., y Uría, M.E. (1993). *Los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Naullibres.
- Dammert, M. (2018). Precariedad urbana, desalojos y vivienda en el centro histórico de Lima. *Revista INVI*, 33(94), pp. 51-76. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582018000300051>
- Dego, A., y Ferraz, M.T. (2008). El tratamiento de los temas emergentes. *Quehacer Educativo*, 91, 83-86. https://www.fumtep.edu.uy/editorial/item/download/87_72dd29870a1872d1dcc48353896142e3
- Dirección Regional de Lima Metropolitana (2017). *Currículo por la emergencia para instituciones educativas de Educación Básica de Lima Metropolitana 2017*. MINEDU. <https://www.dreilm.gob.pe/dreilm/wp-content/uploads/2017/04/CURRICULOEMERGENCIA.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Morata.
- González, E.J. (2012). La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), pp. 15-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724395002>
- Guzmán, M.A. (2001). Interacciones emergentes. Una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 29(2), pp. 319-340. <http://www.redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26195>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI (2022). *Estado de la Niñez y Adolescencia* (Informe técnico), n. 01, marzo 2022.

- Jauregui, S. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín Redipe*, 7(11), pp. 65-81. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/627>
- Magendzo, A. (2021). Un currículum controversial-problematizador: un desafío para la educación de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), pp. 215-220. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.988>
- Ministerio de Educación (2018). *Encuesta Nacional a Docentes*. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2018-resultados-regionales.pdf>
- Ministerio de Educación (2020). *Resolución Viceministerial*, n. 00093-2020-Minedu Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el coronavirus COVID-19. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-el-documento-normativo-denominado-orientaciones-pe-resolucion-vice-ministerial-n-00093-2020-minedu-1865785-1>
- Opertti, R. (2020). *Un currículo en emergencia para la región SICA: contenido y metodología*. <https://ceccsica.info/sites/default/files/inlinefiles/Un%20Curr%C3%ADculo%20en%20Emergencia%20para%20la%20regi%C3%B3n%20SICA.pdf>
- Rojas, E. (2005). Perfiles educativos: análisis preliminar de temas emergentes. *Perfiles educativos*, 27(109-110), pp. 184-189. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000200010&lng
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª. ed.). Morata.
- Vallés, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Zabala, A. (2000). El aprendizaje de los contenidos según su tipología. *La práctica educativa*. *Cómo enseñar*, pp. 37-46. Graó.



APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN SIN BARRERAS, UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES DEL AULA REGULAR

BARRIER-FREE LEARNING AND PARTICIPATION, A RESPONSE TO THE NEEDS OF THE REGULAR CLASSROOM

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2731>

Tila del Carmen Gallegos López

Investigadora independiente. Tabasco, México.

<https://orcid.org/0000-0001-5756-1149>

tilagallegos20@gmail.com

Recibido: octubre 21, 2022 - Aceptado: noviembre 7, 2022

Resumen

Integración e inclusión son términos que usamos hoy en el ámbito educativo. Más allá de lo planteado en los planes y programas de estudios, y lo que los medios de comunicación nos venden, podemos preguntarnos: ¿en realidad sabemos lo que significa y lo que conlleva? El presente artículo es producto de una investigación en el ámbito educativo de nivel básico primaria, donde los docentes son la fuente principal de información. Ellos emplean la metodología cualitativa, en su más amplio sentido, enfocada a la investigación, que produce datos descriptivos. Esta se describe como el estudio de la gente a partir de lo que dicen y hacen las personas en el escenario sociocultural. Con esta indagación, el objetivo principal es conocer qué tanto se sabe sobre la educación inclusiva y sus necesidades formativas en los educandos, y cuáles son los ajustes razonables que describen en la planeación o en indicadores de evaluación. Asimismo, si los docentes las realizan o no, o simplemente usan los términos, pero no realizan o llevan a cabo las directrices planteadas en su planeación; también, si conocen realmente cuáles son las BAP (Barreras para el Aprendizaje y la Participación) que enfrentan sus alumnos.

Al ser parteaguas de la famosa llamada inclusión educativa, este se describe como el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, a través de prácticas educativas inclusivas. Sin embargo, a pesar de los avances en ciencia, cambios en los modelos educativos, formas de pensar, y cambios en los planes y programas de estudios, a lo largo de esta investigación nos damos cuenta que muchos docentes siguen con actitudes arcaicas y se niegan a realizar cambios: continúan realizando una carga desproporcionada e inadecuada de actividades, que no son significativas ni garantizan un aprendizaje significativo en el educando.

Palabras clave: ajustes, aula regular, barreras para el aprendizaje y la participación, docentes, inclusión educativa.

Abstract

Integration and inclusion are terms we use nowadays in education. Beyond what is stated in curricula and syllabuses, and what the media sells us, we can ask ourselves, do we really know what it means and what it entails? This article is the product of a research study in the primary education field, where teachers are the main source of information, using qualitative methodology in its broadest sense of research that produces descriptive data. This is described as the study of people based on what people say and do in the social and cultural scenario. With this enquiry, the main objective is to find out how much is known about inclusive education and the learning needs of learners, what reasonable accommodations are described in planning or assessment indicators. And, whether teachers do or do not do them, or simply use the terms, but do not do or do not carry out the guidelines set out in their planning. Whether they really know what are the BAPs (Barriers to Learning and Participation) that their students face. This being the watershed of the famous so-called inclusive education, this is described as the process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through inclusive educational practices. However, despite advances in science, changes in educational models, ways of thinking and changes in curricula, throughout this research we realise that many teachers continue with long-standing archaic attitudes and refuse to make changes. They continue to carry out a disproportionate and inadequate load of activities that are not meaningful and do not guarantee significant learning for the learner.

Keywords: Settings, Regular Classroom, Barriers to Learning and Participation, Teachers, Educational Inclusion.

INTRODUCCION

Cuando la sociedad comenzó a tener la necesidad de asistir, salvaguardar, amar, instituir, y educar a los niños, como seres carentes de determinados aprendizajes, que necesitan no solo de alimentos e insumos materiales, sino de ciertas atenciones de cuidado, de actividades lúdicas y educativas, de no de apreciarlo y tratarlo como un adulto en miniatura, allí nació la escuela como pieza, central y fundamental, en su formación humana.

La escuela como propiciadora de aprendizajes donde lo grupal parte de lo planificado, realizando una praxis permanente entre la diversidad y lo individualizado. Los niños, adolescentes y jóvenes con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) tienen un punto de partida distinto y, por lo tanto, diferentes metas de llegada en cuanto a un contexto educativo. Las dificultades más comunes no son las de tipo arquitectónico (infraestructura), ni los contenidos curriculares elevados o la severidad de sus limitaciones físicas e intelectuales, sino la falta de sensibilidad hacia lo diferente. La falta de conocimiento sobre nuevos enfoques educativos y derechos inalienables a la educación, así como al disfrute de los ambientes regulares (Frola Ruiz, 2004, p. 19).

Dentro de la diversidad escolar, resulta útil el saber distinguir las distintas situaciones que se presentan en las aulas de clases. Es por ello que las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones realizadas en: los distintos contenidos planteados en los planes y programas de estudios, propuestos por la Secretaría de Educación (SE); los indicadores de logros de las actividades, de las metodologías, y un sin fin de evaluaciones, para atender las incomparables dificultades que se les presentan a niños y jóvenes en el contexto donde se desenvuelven y desarrollan.

El concepto de BAP (Barreras para el Aprendizaje y la Participación), concierne a los autores Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, citados por Booth y Ainsco en su libro

*Índice de inclusión. Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas (2000), quienes desde el año 1999, publicaron el documento titulado *Index for inclusión*, eliminando las etiquetas de «necesidades educativas especiales» que trae consigo bajas expectativas (Booth y Ainscow, 2000, p. 25).*

MEXICO LINDO Y QUERIDO...

En México son casi 21 millones de personas quienes poseen una discapacidad o limitación en la actividad cotidiana o presentan alguna condición mental, según las tres variables usadas por el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), en el Censo 2020. En el rubro de discapacidad, el INEGI contó a 20 millones 838 mil 108 personas, cifra que representa el 16.5% de la población de México. Resultado de la suma de los 6 millones 179 mil 890, representando el 4.9% que fueron identificadas como personas con discapacidad, más los 13 millones 934 mil 448 que son el 11.1%, dijeron tener alguna limitación para realizar actividades de la vida diaria como: caminar, ver, oír, auto cuidarse, hablar o comunicarse, recordar o concentrarse, y a los 723 mil 770, siendo estos el 0.6% de la población con algún «problema o condición mental» como lo son: el autismo, la esquizofrenia, el síndrome de Down, entre otros más (Hernandez, 2021).

CONOCIDO O DESCONOCIDO PARA EL MUNDO...

Del 19 al 22 de mayo de 2015, se llevó a cabo una reunión en Incheon, República de Corea, donde 160 países participaron en la firma de una propuesta, buscando garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y, con ello, promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, y queriendo eliminar los modelos que segregan a todo aquel alumno considerado «normal», con quien presenta barreras para su aprendizaje (Secretaría de Educación Tabasco, 2019, p. 33), lo mismo que abandonar definitivamente modelos de atención especializados para los educandos «especiales», considerándolo un modelo segregador.

Es decir que los niños estaban integrados, pero al mismo tiempo excluidos de las aulas, algo que, en muchos lugares de México, se sigue presentando como una situación normal. Con las iniciativas anteriores, se quiere seguir impulsando verdaderos modelos inclusivos de atención en la escuela regular, que identifiquen y atiendan a estos alumnos –en los contextos más normalizados posibles–, con la finalidad de tener una educación inclusiva, equitativa y de excelencia, creando así una escuela para todos. ¿Esto es una utopía o una realidad?

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación fue la de un enfoque cualitativo. Se usó la recolección de datos, sin medición numérica, para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de participación y de interpretación, explorando la perspectiva de los participantes y, así, crear y mantener un ambiente natural en relación con su contexto (Hernandez Sampieri y Bautista Lucio, 2010).

Dicha metodología se desarrolló con observación participativa, puesto que fui partícipe de la situación a analizar: viví en primera persona las experiencias, siendo esta una ventaja a la hora de entender a los sujetos informantes de la investigación. Al mismo tiempo se trata de una investigación etnográfica, estrechamente ligada al trabajo de campo, a partir del cual se establece el contacto directo con los sujetos y la realidad estudiada.

SUJETOS INFORMANTES E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para la realización de esta investigación, los sujetos informantes fueron los docentes, puesto que son uno de los principales agentes en el sistema educativo. Dentro de la metodología cualitativa, el enfoque etnográfico destaca por su ambigüedad y trascendencia histórica. Son objeto de estudio los grupos sociales que, aunque no estén asociados o integrados, comparten o se guían por diversas formas de vida y situaciones que los asemejan (Martínez Miguelez, 1998, p. 78).

Martínez Miguelez describe la búsqueda por comprender una comunidad (escuela) y su contexto cultural (medio o ubicación), sin partir de suposiciones o expectativas. Lo cual no significa que la labor del investigador sea de carácter empírico. Se realizaron preguntas directas, además de formularios, siendo las TIC's uno de los medios para el desarrollo de los mismos.

LA NORMALIDAD, UN PARADIGMA DE LA DIVERSIDAD

Mientras en México, apenas se elaboraban las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial en el marco de la integración educativa (2006), ya la UNESCO en el año 2005 había publicado las *"Directrices para la inclusión: Garantizar el Acceso a Educación para Todos"* ... como una respuesta para ayudar a los países en la elaboración de los planes más inclusivos, reconociendo que a la fecha no se tienen directrices para ese importante proceso. En ese documento se pone como argumento principal lo siguiente...

Hoy en día se estima que hay 140 millones de niños que no asisten a la escuela, la mayoría son niñas y niños con discapacidad. Entre ellos, el 90% vive en viviendas de ingresos medios-bajos y más del 80% de estos niños están en África. Hay muchos otros dentro del sistema escolar que no reciben educación de calidad. ¿Cuántos de estos niños que viven en su país no asisten a la escuela? ¿Cómo podemos tomar medidas para garantizar que estos niños que tienen derecho a la educación no se queden atrás?

Este documento proporciona lineamientos y conceptos para la presentación de los Planes Nacionales de Educación para Todos (ETP) más inclusivos, con el objetivo de garantizar el acceso y una educación de calidad para los educandos (Secretaría de Educación Tabasco, 2021, pág. 27).

Cada infante, joven o adulto posee una única combinación de inteligencias y conocimientos, junto con diferencias propias, que la educación actual debe capitalizar para su beneficio particular. Cuando hablamos de «normalidad», nos referimos a un niño que no presenta dificultades de acuerdo con su edad, ya sea física o mental, basándonos como punto de partida en el desarrollo del infante.

A lo largo de la historia han aparecido corrientes de pensamiento acerca del aprendizaje; teorías que han sido parteaguas para la educación. Con Piaget, encontramos la teoría del Constructivismo genético: en él se conceptualiza el aprendizaje como un proceso meramente constructivista, en el cual la exploración y el descubrimiento en el procesamiento de la información son de vital importancia. Vygotsky desarrolla la teoría Sociocultural, describiendo que el aprendizaje no se encuentra aislado, sino que se reconstruye constantemente; siendo el estudiante el centro de este, puesto que es poseedor de un bagaje de conocimientos (saberes previos) que se transforman al entrar en contacto directo con el contexto en el que se desarrolla y con las personas con las que se desenvuelve, para luego construirse un nuevo saber.

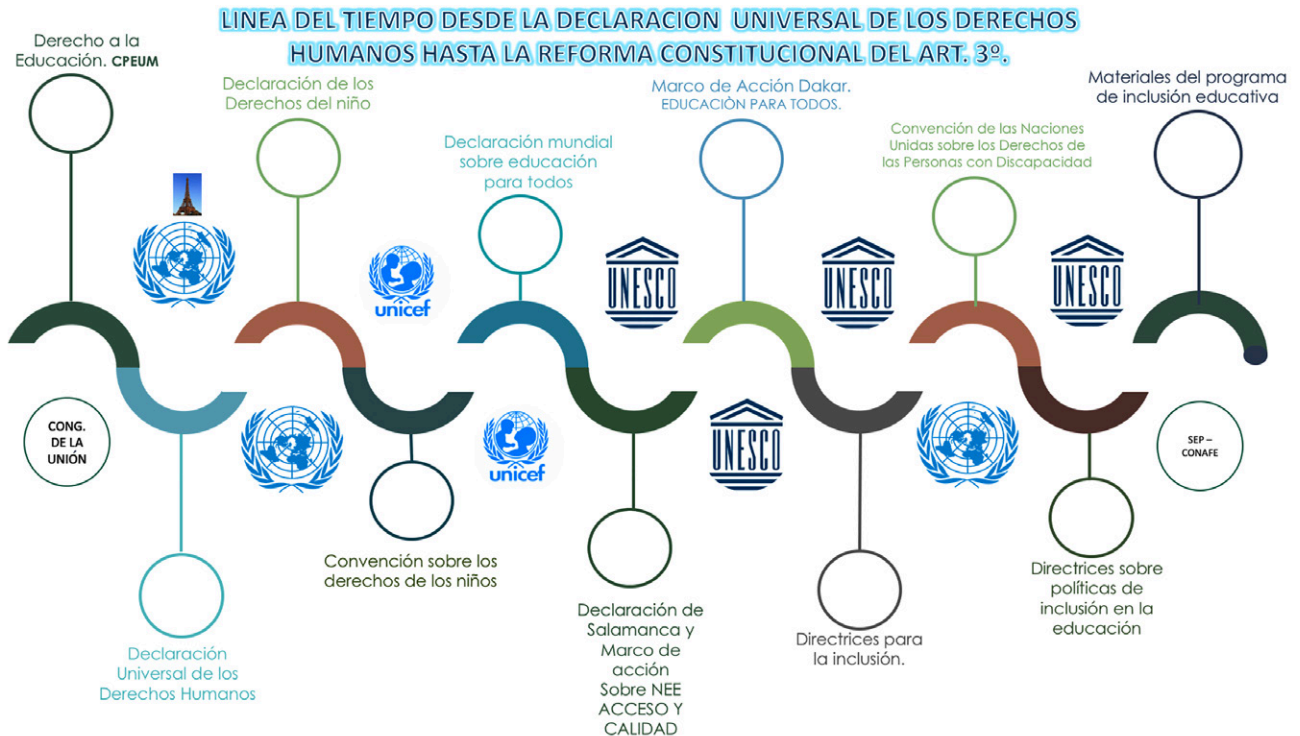
Ausubel denominó a su hipótesis como: Teoría del aprendizaje significativo, donde surgieron las siguientes incógnitas: ¿por qué se aprende y por qué no se aprende?, especificando en ella el conjunto de conceptos, ideas y saberes previos. En cambio, Bruner con su Teoría de aprendizaje por descubrimiento, denomina al aprendizaje como algo efectivo, que se obtiene cuando el individuo se enfrenta a un problema, no solo para solucionarlo, si no para transferirlo; es decir, que el sujeto que aprende, avanza.

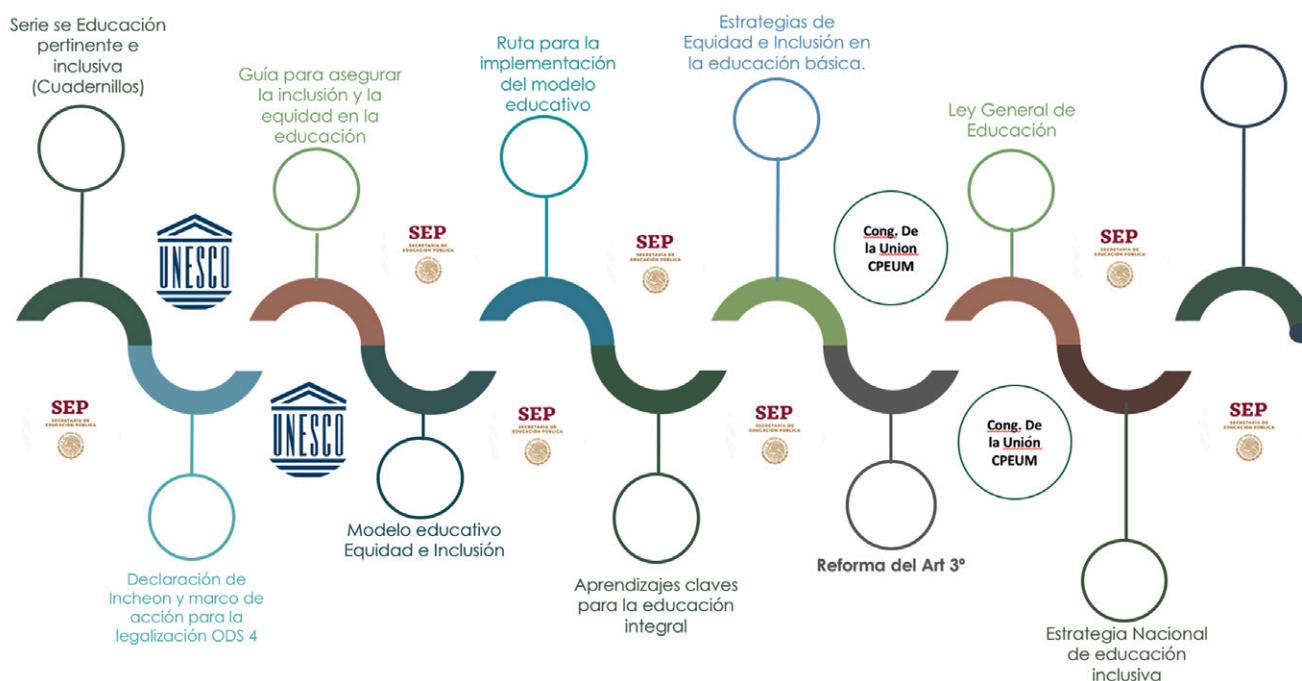
LA EDUCACIÓN CON UN ENFOQUE INCLUSIVO

La educación inclusiva implica el brindar las mismas oportunidades de aprendizaje a los alumnos y, al mismo tiempo, compensar las diferencias en lo que respecta al capital de la cultura en general (Schnerder, 2005, p. 36); es decir, debemos garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, además de promover las oportunidades de un aprendizaje permanente al educando.

El documento de directrices para inclusión, la considera como un enfoque dinámico para responder positivamente a la diversidad de alumnos; en él, las diferencias individuales *no se perciben como problemas, si no como oportunidades para enriquecer el aprendizaje* (Secretaría de Educación Tabasco, 2021, p. 78).

El presente recurso didáctico, llamado «línea de tiempo» (Figuras 1 y 2), me fue proporcionado por la licenciada en Educación Especial, Dolores Martínez Estrada, perteneciente a la USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) número 62, de la ciudad de Villahermosa, en Tabasco. Es una línea del tiempo donde se describen la trascendencia y la transformación profunda que ha tenido desde la Declaración universal de los derechos humanos, hasta la reforma constitucional del Artículo 3º.





Existen cuatro precisiones que se dan a conocer en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, las cuales cito textualmente:

1. Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, no se refieren a las características o condiciones personales, sino a la respuesta que da al sistema educativo.
2. Las diferencias que existen en las capacidades de los alumnos no deben ser una barrera, sino una fuente de aprendizaje para estos.
3. Existen no solo barreras físicas o intelectuales, también las hay pedagógicas, administrativas normativas, entre otras muchas más.
4. Una verdadera escuela inclusiva, identifica, propone y elimina las barreras externas e internas al sistema educativo.

En la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* (Declaración de Jomtien, UNESCO, 1990), surgen nuevos términos: «oportunidades educativas» y «necesidades básicas de aprendizaje», refiriéndose a que, además de garantizar el acceso, la escuela debe generar oportunidades para que todos los alumnos puedan apropiarse de la expresión oral, la lectura y la solución de problemas, como herramientas esenciales (Secretaría de Educación, Tabasco, 2021). Los educandos son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje.

UNA EDUCACIÓN PARA TODOS

La educación es el cimiento básico para la construcción y regularización de cualquier sociedad. Ella garantiza el erigir sociedades equitativas, saludables inclusivas, calificadas y prósperas. El artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, de 1948, señala que «Todos tenemos el derecho a la educación».

En el texto aprobado por el Foro Mundial sobre Educación, Dakar 2000, se lee:

La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y de la estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos (Ávila Duran y Esquivel Cordero, 2009, p. 9).

Stainback (2021) presenta, como características del aula inclusiva, las siguientes:

1. Filosofía de la clase: todos los niños pertenecen al grupo y pueden aprender en el aula ordinaria; así mismo, la diversidad debe valorarse porque fortalece la clase, ofreciendo a todos sus miembros, mayores oportunidades de aprendizaje.

2. Reglas en el aula: las reglas inclusivas claramente deben comunicar los derechos de cada uno de sus miembros. En ellas debe indicarse la filosofía de un trato justo, igualitario y de respeto mutuo, entre todos los miembros de la escuela y la comunidad. Por ello, deben permanecer en un lugar a la vista de todos dentro del aula, siendo este un recordatorio de lo establecido.

3. Enseñanza adaptada al alumnado: debe brindar apoyo y asistencia a todos los alumnos, para que obtengan con éxito los objetivos del currículo apropiado. El currículo de la educación general se debe ajustar o expandir de acuerdo con las necesidades y características de los educandos.

La siguiente información (Tablas 1 y 2) es un instrumento para identificar las barreras a nivel escuela, además de saber cuáles son las áreas que deben fortalecerse entre docentes, como escuela y con los padres.

Tabla 1

Semáforo de educación inclusiva: docentes

INDICADORES	SEMÁFORO DE INCLUSIÓN		
	Desconoce	Informada	Inclusiva
TOMA CONCIENCIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. CULTURA			
1. ¿En la escuela se acepta a todo el alumnado, incluyendo a los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella, como, por ejemplo, los niños de familias migrantes?			
2. ¿Se fomenta, en la escuela, el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo? (grupos de investigación, tutoría entre iguales, alumno-tutor, grupos de apoyos entre otros).			
3. ¿Existe el trabajo compartido, entre el profesor en el aula? (dos profesores en la misma clase).			
4. ¿El alumnado y el personal se tratan con respeto, independientemente de su estatus y condición?			

INDICADORES	SEMÁFORO DE INCLUSIÓN		
	Desconoce	Informada	Inclusiva
5. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o tutorados?			
6. ¿En el Consejo Escolar se comparten los puntos de vista sobre la identificación del alumno que experimenta dificultades para el aprendizaje, y sobre el modo en el que debería proporcionársele ayuda?			
7. ¿La escuela involucra en sus actividades a las distintas instituciones de la localidad? (entidades locales, asociaciones, colectivos, etcétera).			
8. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes, a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o de otras etnias, contextos y culturas?			
9. ¿Se considera que las barreras para el aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza, al igual que de la interacción de estos aspectos con los estudiantes?			
10. ¿Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional, en relación con edad, raza, origen social o cultural, orientación sexual, género, discapacidad o logro de los estudiantes?			
11. ¿Se establecen mecanismos de trabajo en conjunto con la Ruta de Mejora entre la escuela, padres de familia o tutores, comité de participación social y la comunidad, para la mejora de los aprendizajes de la población escolar? (apoyos extra clase, empleo de tiempo libre entre otros más).			
12. ¿Se involucra a los padres de familia o tutores en las actividades educativas, a través de la Ruta de Mejora Escolar?			
13. ¿La comunidad aldeaña a la escuela, coopera cuidando el inmueble y en el desarrollo de las actividades en las que puede intervenir, o en las que están consideradas en la Ruta de Mejora Escolar?			

INDICADORES	SEMÁFORO DE INCLUSIÓN		
	Desconoce	Informada	Inclusiva
TOMA CONCIENCIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. CULTURA			
14. ¿Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas, con visión parcial, además de las personas con discapacidades físicas, a la hora de hacer accesibles los edificios y espacios de la escuela?			
15. ¿Se utiliza la enseñanza colaborativa y el intercambio posterior de reflexiones, para ayudar a los docentes, en la respuesta en la diversidad del alumnado?			
16. ¿Se considera la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes, como primer objetivo de los profesionales que prestan orientación y apoyo pedagógico?			
17. ¿Las políticas de «Necesidades Especiales» están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto, a la eliminación de la exclusión?			
18. ¿Los informes de evaluación sobre los alumnos con «Necesidades Educativas Especiales», especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, requeridas para maximizar la participación de aquellos, en el currículo ordinario, y para favorecer la relación con otros estudiantes?			
19. ¿Se utiliza como criterio básico la heterogeneidad, para organizar los grupos (cursos): género, capacidades, intereses...?			
20. ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan Barreras al Aprendizaje y la Participación, es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no solo de ciertos profesionales?			
21. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos, son tratados con estrategias que mejoran la experiencia en el aula y en el área de juegos, además de la interacción con los demás?			
22. ¿El personal de la escuela aprende a mediar las situaciones de intimidación, incluyendo el racismo, el sexismo y la homofobia?			
23. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relaciones con las actividades de los alumnos y sus padres de familia?			

INDICADORES	SEMÁFORO DE INCLUSIÓN		
	Desconoce	Informada	Inclusiva
TOMA CONCIENCIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. CULTURA			
24. ¿Se elaboran programaciones y se preparan las clases, teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?			
25. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, en general?			
26. ¿Se utilizan, de forma regular y sistemática, métodos de aprendizaje cooperativo? (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión).			
27. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?			
28. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza, para ajustarlas a las necesidades detectadas?			
29. ¿Se involucra a los estudiantes, para que ayuden a resolver las dificultades del aula?			
30. ¿Se utiliza como enseñanza compartida, como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?			
31. ¿Se han establecido directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo, el trabajo en conjunto entre el profesorado del aula y del apoyo?			
32. ¿Hay oportunidades para que los niños o las niñas, participen indistintamente en actividades en las que suele predominar la presencia de un solo género? Tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática o de apoyo...			
33. ¿Se muestra a las familias, formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?			

Tabla 2*Criterios para el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación: docentes*

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN	NIVELES DE INCLUSIÓN
<p>No hubo avance</p> <p>Hubo cierto avance</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No se realizan las acciones. - Ignoro que se puede realizar. - Solo se han propuesto algunas ideas. 	<p>Desconoce</p> <p>resistencia o negación</p>
Hubo avance significativo	<ul style="list-style-type: none"> - Existen logros y productos parciales. - Análisis ocasionales que proporcionaron algunas mejoras. - Se han logrado resultados aislados, desde solo los docentes o alumnos, o los padres de familia. 	Informada
	<ul style="list-style-type: none"> - Clara evidencia de que se ha planteado y tratado este tema de manera adecuada, sin llegar al objetivo. - La escuela, como colectivo, trabaja en función de que todos los alumnos tengan éxito escolar. - Existen acciones o intervenciones aisladas para modificar el ambiente de enseñanza, aprendizaje y participación. 	Sensibilizada
	<ul style="list-style-type: none"> - El colectivo de docentes asume la responsabilidad de la enseñanza de todos los alumnos, para garantizar aprendizajes significativos. 	Intencionada
Hubo logros de objetivos o metas planteadas	<ul style="list-style-type: none"> - Las acciones planteadas llevaron al cumplimiento de los resultados esperados. - Se emplearon las competencias necesarias para solucionar, de manera eficaz, distintas situaciones. - Como colectivo, se trabaja pensando en la integridad total del alumnado e identificando las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, y se trabaja para eliminarlas. - Se modificaron formas de organización, prácticas de enseñanza y participación activa en la escuela entre docentes, alumnos y padres de familia, además de involucrar a la comunidad escolar. 	Participativa

El semáforo es un instrumento de diagnóstico que permite al colectivo docente conocer el nivel de inclusión de la escuela, en lo relativo a las culturas, prácticas y políticas, con la finalidad de fortalecer la Ruta de Mejora Escolar, para la atención de la diversidad, garantizando el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Cuando se habla de cultura inclusiva se hace referencia a una comunidad escolar segura, colaborativa y estimulante, que desarrolla valores inclusivos compartidos por todo el personal de la escuela, concretados en políticas escolares para apoyar el aprendizaje de todos, a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo (Secretaría de Educación, Tabasco, 2015, p. 15).

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

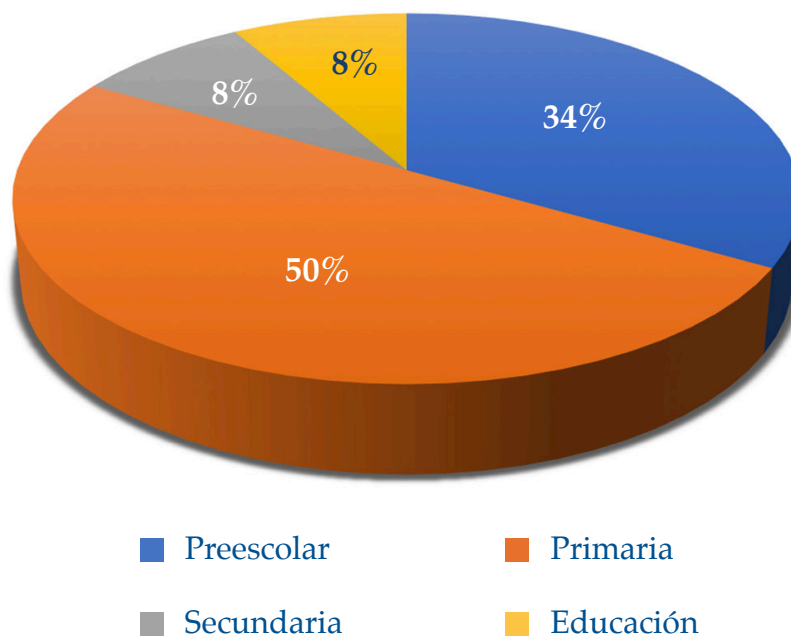
En un principio, esta investigación se realizaría en una escuela primaria de la ciudad de Villahermosa, Tabasco. Por cuestiones de confidencialidad, omitiremos el nombre y la ubicación de la misma, puesto que, las autoridades inmediatas y los docentes pertenecientes al centro educativo, no quisieron cooperar con la investigación.

Como se mencionó anteriormente, dicha investigación debió cambiar su fuente de información principal, que era una escuela primaria, ya que esta se considera una escuela «inclusiva», por atender a la diversidad de alumnos, incluyendo alumnos con Síndrome de Down, TEA (Trastorno del Espectro Autista), DSA (Dificultades Severas para el Aprendizaje) o mejor conocido como el Síndrome de Moebius, hipoacusia, por mencionar algunos...

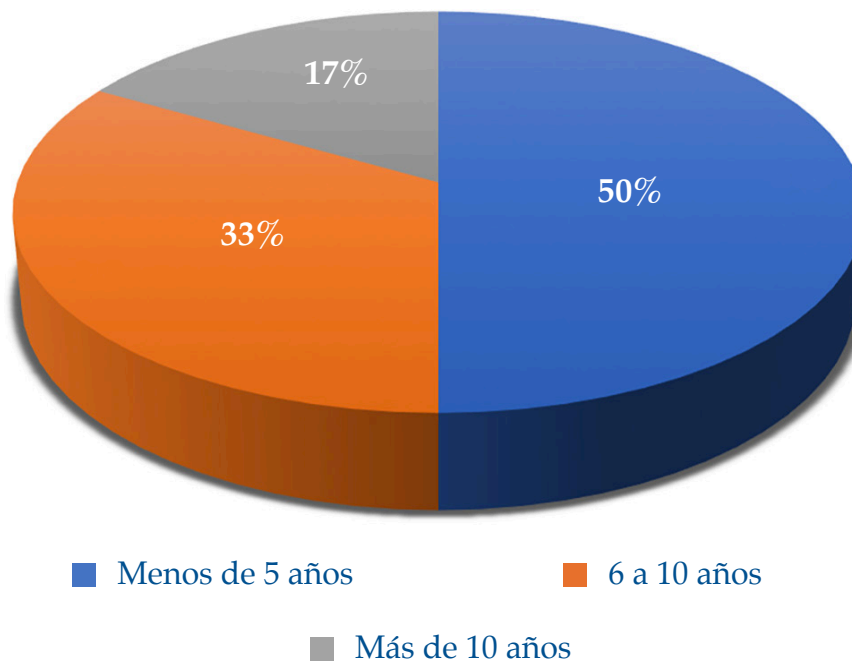
La investigación se desarrolló con un corte externo, apoyado en docentes de diversos niveles educativos, siendo 12 personas las que participaron.

Figura 3

Nivel educativo en el que labora actualmente



- 4 docentes de nivel preescolar.
- 6 docentes de nivel primaria.
- 1 docente de nivel secundaria.
- 1 docente de educación especial.

Figura 4*Años de servicio al nivel educativo al que pertenece*

Es importante mencionar que, muchos docentes con una «gran experiencia y trayectoria», se negaron también a participar en esta investigación. Martínez Miguelez (1998), en su libro de investigación cualitativa etnográfica, nos hace referencia a este punto:

Esto es válido tanto si la comunidad es una tribu primitiva, como si se trata de un aula escolar. En cualquier caso, el investigador nunca se identificará con una parte o grupo de ese ambiente, sino que tratará de percibir cómo es visto por los miembros del grupo.

[...] es muy probable que los miembros del grupo investigado lleguen a simpatizar, confiar y participar al responder las preguntas. Sin embargo, la edad, el sexo, la raza y otras, pueden tener gran influencia.

Figura 5

¿Conozco cuáles son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, de mis alumnos?

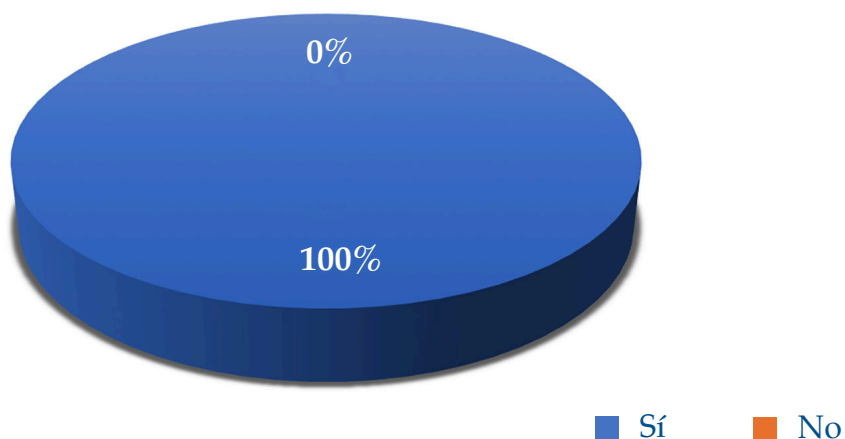
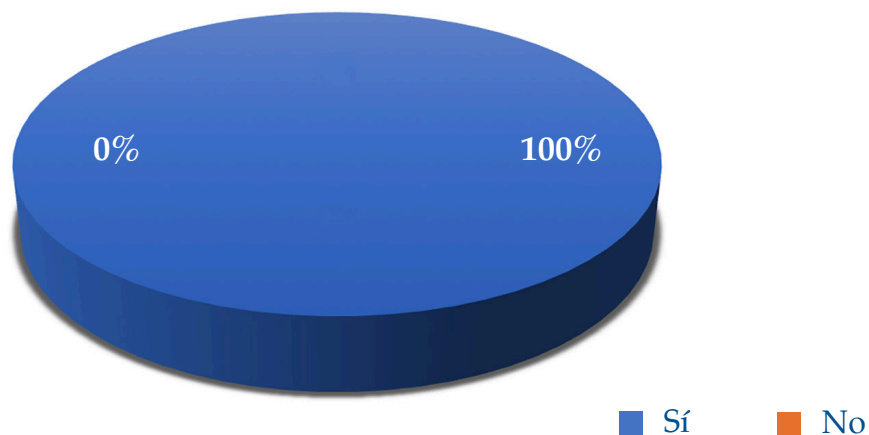


Figura 6

¿Conozco el significado de BAP?

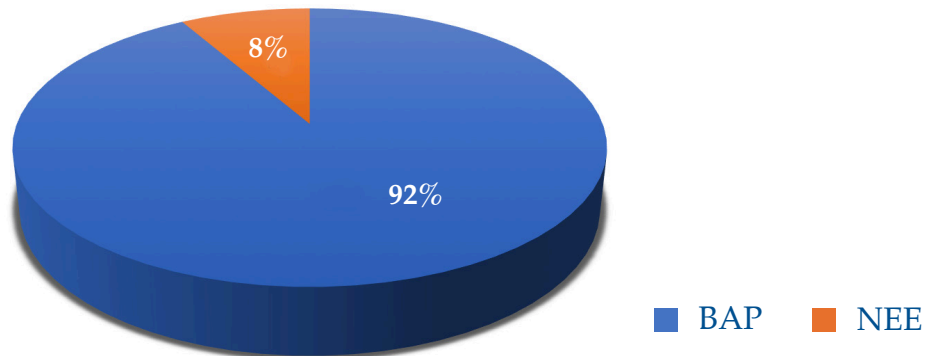


El 100% de los docentes que participaron en la investigación, respondieron de manera positiva a la pregunta, externando que están seguros de conocer el término usado para los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Al mismo tiempo, se les pidió que explicaran el término de las nomenclaturas.

Tabla 3*Análisis docente del término BAP*

- D1:** Barreras para el aprendizaje y la participación.
- D2:** Barreras para el Aprendizaje y la participación.
- D3:** Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social.
- D4:** Factores que obstruyen la enseñanza y el aprendizaje del alumno.
- D5:** Son las dificultades que no permiten que el alumno desarrolle totalmente su aprendizaje.
- D6:** Son aquellos factores que se encuentran en el entorno, que impiden el acceso a una educación de calidad.
- D7:** Barreras de Aprendizaje y Participación.
- D8:** Barreras para el aprendizaje y la participación.
- D9:** Factores que dificultan las oportunidades de un aprendizaje pleno en los niños.
- D10:** Barreras para el aprendizaje y participación.
- D11:** Barreras de aprendizaje en el cual no solo es de discapacidad física o mental, sino también de infraestructura, familiar y social.
- D12:** Barreras de Aprendizaje y Participación.

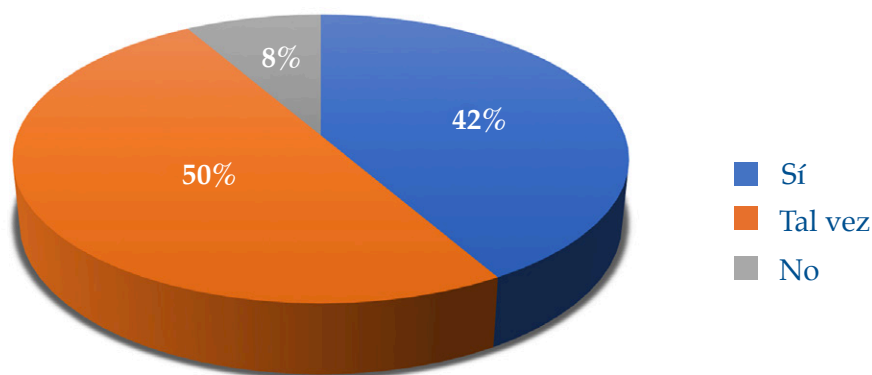
Las Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), no se refieren simplemente a las particularidades personales o circunstancias en las que se encuentra el sujeto, sino a la inadecuada disposición o respuesta del contexto o, en su caso, del sistema educativo en donde este se desenvuelve.

Figura 7*¿Qué términos se utilizan, actualmente, para los niños con dificultades en el aula?*

Históricamente, el término NEE (Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales) apareció en los años 70 y fue un avance significativo para el área de educación especial; sin embargo, trajo consigo las etiquetas y el abandono de los educandos, además de su rezago y segregación. La educación cambia, los tiempos cambian y los paradigmas también. Es por ello que los investigadores Booth y Ainscow, dieron un giro completo a este paradigma, al establecer el término BAP, entre los años 1999 y 2000, en su libro *Index for Inclusion*. Como se dijo anteriormente, el término «Necesidades Educativas Especiales» se sustituyó a consecuencia de la inclusión: identificando y minimizando las barreras que existen dentro y fuera del edificio escolar, el medio y la familia, pues esta última es una de las principales barreras que no obstaculizan la participación del educando.

Figura 8

¿Sabes identificar los diferentes tipos de Barreras para el Aprendizaje y la Participación?



En la gráfica anterior se ve que el término lo identifican, pero desconocen a profundidad su significado. Es indispensable saber cuáles barreras pueden detectar en los diferentes contextos de los alumnos y de qué forma intervenir para minimizarlas o eliminarlas.

Tabla 4

Reflexión breve de los docentes que respondieron positivamente a la pregunta anterior

- D1:** En el poco tiempo que tengo en el servicio, he logrado identificar estas barreras al momento de que, a los alumnos, se les plantea la actividad, o tienen que pasar al pizarrón o formar equipos, etcétera.
- D2:** Siendo flexible.
- D3:** Mediante la observación del alumno en el entorno escolar; entrevistas a padres de familia, alumnos y docentes que han atendido a esos niños.
- D4:** Con adaptaciones de las diferentes actividades, tomando en cuenta las características del alumno.

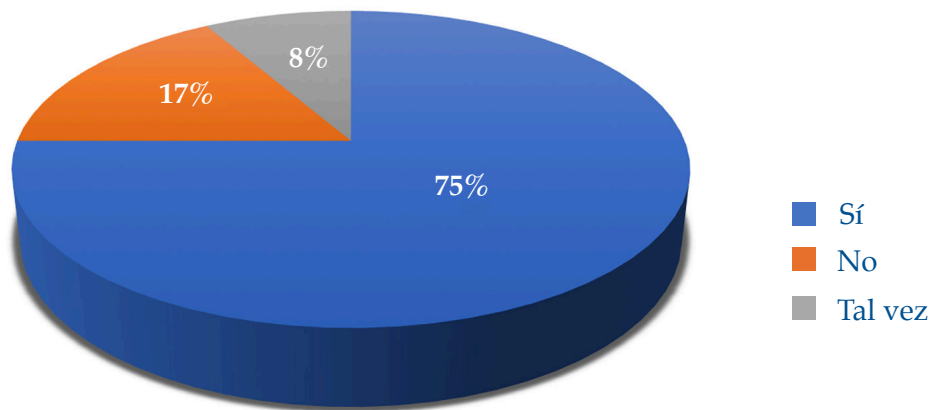
- D5:** A través de la evaluación diagnóstica, entrevistas, conocer ritmos, además de los estilos de aprendizaje de mis alumnos.
- D6:** Si es social, se realizan actividades de concientización y colaboración con la comunidad escolar general; si es económico, brindando el acceso total al alumno y uso de materiales que sean reciclados o estén al alcance de la familia de esos alumnos, para así poder integrarlos poco a poco y no se sientan disociados.
- D7:** Realizando ajustes necesarios en nuestro plan escolar de mejora continua y, sobre todo, en cada una de las planeaciones de clases. Ya que la planeación es flexible en todo momento (hasta en el momento del desarrollo de la misma).

Podemos analizar que, a pesar de haber dado una respuesta positiva a la pregunta anterior, no existe una coherencia con la práctica, puesto que aún siguen existiendo barreras entre los mismos docentes para involucrarse en la investigación y en el desarrollo de estrategias para eliminar las barreras, siendo esta la número uno en el ámbito educativo.

En un futuro no muy lejano, en México, ya no hablaremos de NEE si no de Barreras de Participación no resueltas.

Figura 9

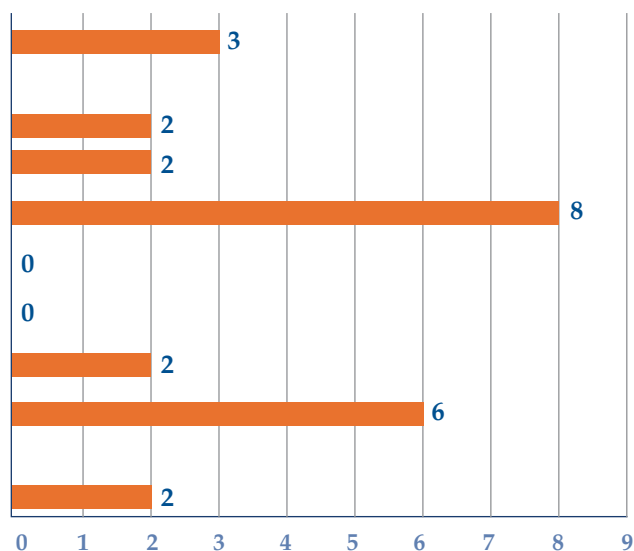
¿Conozco cuáles son los ajustes razonables?



Podemos observar en la Figura 9 y en la Tabla 4, que desconocen qué es un ajuste razonable y, por lo tanto, no lo aplican; esto significa que no están brindando a los niños, adolescentes y jóvenes una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Figura 10*Ajustes razonables para los docentes*

- Tareas colaborativas y co-evaluativas.
- Crear espacios donde los alumnos se sientan cómodos.
- Hacer actividades diversificadas.
- Ajustes a las evaluaciones.
- Imponer un estilo y ritmo de aprendizaje.
- Determinar que todos aprenden escuchando.
- Emplear el mismo tiempo de trabajo para todos.
- Implementación de metodologías específicas.
- Que el niño tenga discapacidad y haga las mismas actividades de sus compañeros.

**Ítems de la incógnita anterior:**

- Que el niño tenga discapacidad y haga las mismas actividades de sus compañeros.
- Implementación de metodologías específicas.
- Emplear el mismo tiempo de trabajo para todos.
- Determinar que todos aprenden escuchando.
- Imponer un estilo y ritmo de aprendizaje.
- Ajustes a las evaluaciones.
- Hacer actividades diversificadas.
- Crear espacios donde los alumnos se sientan cómodos.
- Tareas colaborativas y co-evaluativas.

Tabla 5*Describe brevemente cuáles son los ajustes razonables que haces en tu planeación*

D1: Tengo un alumno con síndrome de Down. Como él no habla, y se comunica señalando, estamos trabajando con un método con imágenes (PECS) para que, cuando se quiera comunicarme conmigo, sea mucho más fácil. Además, que lo estoy estimulando con ejercicios.

D2: Soy maestra de 5° y tengo dos alumnas que no saben leer; es un rezago académico significativo y más porque venimos de dos años de trabajo a distancia, y le sumo la falta del compromiso de sus papás. Con ellas trabajo de una forma diferente, no les pongo lo mismo que a sus compañeros; por ejemplo, con mis alumnos estoy trabajando fracciones en la recta numérica, con ellas estoy trabajando el reparto o las fracciones convencionales. Si hago dictado con ellas, no califico ortografía, si no que se entiendan las palabras.

- D3:** Tengo un niño que nació con una deformación congénita: su manita derecha es más chiquita que la otra. Busco que utilice la mano que pueda y desarrollo la destreza para que el problema de su extremidad no sea una barrera para él.
- D4:** Lo que salga al momento: total, la planeación es flexible.
- D5:** Prefiero no responder.
- D6:** Tengo un niño con autismo y trabajo las actividades con pictogramas y la agenda de anticipación.
- D7:** Si me da tiempo, trabajo con él; mi grupo está muy saturado. Por lo regular le dejo actividades para que las trabaje en casa o le pido el favor a la maestra de Educación Especial.
- D8:** Soy maestra de Educación Especial y puedo decir que hay una gran variedad de estrategias y métodos para trabajar las Barreras para el aprendizaje: desde el semáforo, material recortable, hojas, establecer tiempos, todo se puede, pero a veces los maestros frente a grupo son la barrera y es desgastante. [...] la mayoría de las veces, la actitud de los maestros es una de las principales barreras que obstaculizan el trabajo.
- D9:** No tengo la planeación a mano para dar un ejemplo.
- D10:** Videos, copias, cuadernillos.
- D11:** No estoy muy segura en este momento.
- D12:** Permitir que haga hasta donde pueda.

Las Barreras para el Aprendizaje y la participación, son las que impiden que el educando, el hombre, el joven o el viejo no tengan acceso, no tengan permanencia ni tránsito, ni tampoco que concluyan, construyan y reconstruyan un aprendizaje significativo para su vida.

Para Gardner es irónico que, aun sabiendo sobre la gran diversidad que existe en los estilos y métodos de enseñanza, y los estilos y ritmos de aprendizaje, sigamos creyendo que todos nuestros alumnos aprendan de la misma forma y al mismo ritmo.

CONCLUSIÓN

Esta investigación arrojó como resultado que aún nos falta mucho para ofrecer una auténtica educación inclusiva y de calidad, donde los docentes se involucren y comprometan de verdad. Donde realicen las adecuaciones pertinentes y necesarias: todavía se desconoce el cómo crear una verdadera inclusión educativa, involucrando no solo al niño, adulto o joven con una discapacidad marcada, sino también a todos aquellos que están bajo el término de «normal». Una educación inclusiva es la que nace de una educación general y en una escuela

regular; se adecua a un currículo flexible; posee una visión basada en la heterogeneidad de sus educandos, y ofrece respuestas a la diversidad educativa. De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, los ajustes razonables son aquellas medidas específicas que tienen como objeto la accesibilidad y que incluyen todas las modificaciones y adaptaciones requeridas y apropiadas; en casos particulares, no imponen cargas desproporcionadas o indebidas, garantizando el acceso de condiciones como las demás, y de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Al ir cerrando este trabajo, donde se agradece la colaboración prestada, viene a la mente del investigador que redacta estas líneas, el siguiente pensamiento del filósofo de la selva negra, Martin Heidegger, que expresa la siguiente idea: «Mentor en la busca fue el Lutero joven; modelo, Aristóteles, a quien aquel odiaba. Impulsos me los dio Kierkegaard, y los ojos me los puso Husserl» (Heidegger, 2008), El reconocimiento que Heidegger tiene ante sus maestros, al menos en esta cita, es la huella que todo alumno debe tener en la formación inicial. Por esta razón, sugerimos encauzar toda la atención requerida al sector educativo, pero, ante todo, a los mismos docentes. A veces, la misma educación se idealiza, por ello este artículo, de carácter de investigación y que cierra de forma emocional, nos invita a la convicción y a la responsabilidad –de ser no solo académicamente cualificados– y a dejar las idealizaciones que se tienen en materia educativa, tomando en cuenta la realidad de los alumnos. ■

Referencias

- Ávila Durán, A. L., y Esquivel Cordero, V. E. (2009). *Educación inclusiva en nuestras aulas*. Coordinación educativa y cultural centroamericana.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: UNESCO.
- Frola Ruiz, P. (2004). *Un niño especial en mi aula; hacia las escuelas incluyentes. Conceptos y actividades para niños y maestros*. México: Trillas.
- Heidegger, M. (2008). *Ontología hermenéutica de la facticidad*. España: Alianza.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*, 5a edición. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hernández, L. (30 de 01 de 2021). *Dis-capacidad*. Obtenido de dis-capacidad: https://dis-capacidad-com.cdn.ampproject.org/v/s/dis-capacidad.com/2021/01/30/censo-2020-16-5-de-la-poblacion-en-mexico-son-personas-con-discapacidad/amp/?amp_gsa=1&_js_v=a9&usqp=mq331aqqkafqarabiiacaw%3d%3d#amp_tf=de%20%251%24s&aoh=16640471874481&ref
- Martínez Miguelez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. Ciudad de México: Trillas.
- Schneider, S. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia y promover las capacidades*. Argentina: Reymo.
- Secretaría de Educación, Tabasco (2019). *Transición del enfoque de la educación especial a la educación inclusiva*. Villahermosa, Tabasco: SE.

- Secretaría de Educación, Tabasco (2015). *Semáforo de educación inclusiva*. Villahermosa, Tabasco: Secretaría de Educación.
- Secretaría de Educación, Tabasco (2021). *Criterios técnicos para la transición de la educación especial y la educación inclusiva*. Villahermosa, Tabasco: Secretaría de Educación.
- Stainback, S., y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un modelo para enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Nuevas Ediciones.



EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

EVALUATION OF THE PROCESS OF TRANSFORMATION OF THE SCHOOL INTO PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2732>

Federico Malpica Basurto
Instituto Escalae, España.

fmalpica@escalae.org

<https://orcid.org/0000-0002-7149-9836>

Pedro Navareño Pinadero
Instituto Escalae, España.

pnavareno@escalae.org

<https://orcid.org/0000-0001-8035-0091>

Ruth Clarena Martínez Mesa
Instituto Escalae, España.

rmartinez@escalae.org

<https://orcid.org/0000-0003-4069-6826>

Recibido: octubre 31, 2022 - Aceptado: noviembre 23, 2022

Resumen

La profesión docente ya no puede entenderse sin un trabajo colegiado que permita, a los profesionales, no solo ser buenos aplicadores de recetas individuales sino, sobre todo, sentirse seguros para desarrollar estrategias metodológicas comunes, probar nuevas prácticas colectivas y ser reconocido por ellas. Esta concepción supone la transformación de la cultura profesional docente imperante, para llegar a acuerdos constantes sobre lo que debe aprenderse en cada entidad educativa, y, en consecuencia, cuándo y cómo debe enseñarse y evaluarse lo aprendido, sobre los comportamientos de las personas, así como el tipo de experiencias institucionales para estimular el aprendizaje deseado.

Considerando a la entidad educativa como un sistema complejo, el modelo de transformación educativa positiva, en comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), permite la intervención en todas estas dimensiones de manera conjunta, con el propósito de llevarla eventualmente a su punto de inflexión, mediante un enfoque altamente participativo de reflexión sobre la práctica y colaboración entre iguales, para generar estructuras de trabajo

autónomas que sustenten la transformación a largo plazo. El trabajo de campo, realizado mediante la metodología de casos, y la posterior triangulación de la documentación de los proyectos, encuestas en línea y entrevistas, ha permitido concluir la importancia de la alineación de las prácticas docentes y directivas, y el grado de madurez de la organización educativa, en cuanto a las creencias de sus miembros, las variables técnico-pedagógicas, la cultura interna, el liderazgo, la comunicación entre los agentes educativos, así como la organización y gestión, en los procesos de transformación de educativa positiva.

Palabras clave: transformación educativa; desarrollo profesional docente; comunidades profesionales de aprendizaje; innovación educativa; gestión del conocimiento.

Abstract

The teaching profession can no longer be understood without collegiate work, which allows professionals not only to be good individual recipe applicators but, above all, to feel safe to develop common methodological strategies, try out new collective practices and be recognized for them. This conception supposes the transformation of the prevailing professional teaching culture, to reach constant agreements on what should be learned in each educational entity, and, consequently, when, and how, what has been learned should be taught and evaluated, on the behaviour of educational agents, as well as the type of institutional experiences to stimulate the desired learning.

Considering the educational entity as a complex system, the model of positive educational transformation in professional learning communities (PLC), allows an intervention in all these dimensions jointly, with the purpose of eventually taking it to its inflection point, through a highly participatory approach of reflection on practice and collaboration among equals to generate autonomous work structures that sustain long-term transformation. The field work carried out using the case methodology, and the subsequent triangulation of project documentation, online surveys and interviews, has allowed us to conclude on the importance of aligning teaching and management practices, and the degree of maturity of the educational organization in terms of the beliefs of its members, the technical-pedagogical variables, the internal culture, the leadership, the communication between the educational agents, as well as the organization and management, in the processes of positive educational transformation.

Keywords: Educational Transformation; Teachers' Professional Development; Professional Learning Communities; Educational Innovation; Knowledge Management.

INTRODUCCIÓN¹

Actualmente nos encontramos en un parteaguas en educación. Si, como afirman Fullan y Hargreaves (2014, p. 180), «los movimientos exitosos ocurren cuando la insatisfacción y las inquietudes respecto del sistema vigente alcanzan un punto de ruptura», ciertamente nos hallamos ya en este momento crítico, y en la necesidad de desarrollar nuevos movimientos más exitosos y de calidad, sobre todo motivados por el aprendizaje que se pide

¹ Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

producir a las entidades educativas –a nivel local, nacional e internacional–, que ya no es solo la comprensión de unos cuantos conocimientos disciplinares y datos memorizados que sepan reproducir los estudiantes, si no, sobre todo, qué saben hacer con lo que saben.

Este enfoque competencial de los propósitos educativos y formativos, está provocando una verdadera revolución en la educación, ya que significa cambiar totalmente el enfoque y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, y, por ende, también el perfil de los profesionales que actúan en las aulas. Pero, ¿a qué se debe este cambio en concreto? Básicamente, está suscitado por tres razones: 1) es una cuestión de tiempo, relacionado con lo que tarda cada persona en llegar a ser competente; 2) por un motivo técnico-pedagógico, es decir, por los estímulos que requiere recibir una persona para desarrollar sus capacidades y ganar en competencia, y 3) por la necesidad de gestionar la experiencia, el talento y el conocimiento colectivo que va adquiriendo la entidad educativa a lo largo de los años.

De acuerdo con la primera cuestión, los currículos a nivel internacional describen los aprendizajes fundamentales, finalidades educativas o perfiles de salida/egreso del alumnado en términos competenciales y, en su gran mayoría, de aprendizajes transversales (inter y metadisciplinarios). Y, ¿cuánto tarda una persona en desarrollar aprendizajes como «ser buen comunicador», «ser una persona emprendedora», «ser comprometido socialmente», «ser un ciudadano digitalmente competente», etcétera? Estas competencias necesitan de años para desarrollarse y, por tanto, en una organización interna actual, donde cada docente tiene a un mismo grupo de alumnos por un periodo que no va más allá de dos años, en la gran mayoría de los casos, no es factible pensar que alguien pueda hacer la diferencia individualmente (a pesar de la proliferación de premios individuales que se otorgan hoy día en educación). Solo por este motivo, ya no es factible pensar en la profesión docente como una actividad solo individual, sino que necesariamente los docentes de un programa formativo, sea de educación básica, postobligatoria o superior, deben ser capaces de trabajar conjuntamente y de acordar criterios comunes para estimular, de forma coordinada, el aprendizaje de sus estudiantes en pro de unas finalidades educativas en concreto.

La segunda cuestión, es que desde el punto de vista técnico-pedagógico, las ciencias del aprendizaje indican que la formación de competencias requiere del desarrollo gradual de la comprensión, pero también del dominio procedimental y de la interiorización de comportamientos estables, coherentes con dicha competencia, para resolver problemas complejos de la vida de forma autónoma (Zabala y Arnau, 2014) lo que, en general, no es factible desarrollar en una sola clase o un solo curso académico (es cierto que otro tipo de aprendizajes más disciplinares si es factible enseñarlos en un periodo académico por parte de un docente, pero hoy día representan solamente una parte de la formación requerida).

Y como tercera cuestión, el propio desarrollo de competencias de los profesionales de la educación, para adaptarse a la realidad del aula y de un entorno social cambiante, debe asegurar que el conocimiento que estos adquieren genere entendimiento, pero también aprovechamiento de los recursos intelectuales en la acción (Roget, À. D., 2019; Gómez, Á., 2010; Rodríguez-Gómez, D., 2009; Barney, 2004; Wernerfelt, 1984) y que tenga la capacidad de ser renovado mediante el aprendizaje continuo, puesto a disposición para ser utilizado por otros (Gairín Sallán, J., y Rodríguez Gómez, D., 2012; Brooking, 1997; Davenport, 1998; Nonaka y Takeouchi, 1995). En este sentido, las propias entidades educativas y sus actores: alumnado, familias, docentes y equipo directivo, como generadoras natas de conocimiento, se han de convertir en sujetos de aprendizaje, en constructoras y preservadoras de conocimiento, comenzando por identificarlo, teniendo la capacidad de medir, analizar y explotar el capital pedagógico que poseen, para compartirlo y ponerlo a su servicio. Se trata de realizar una aplicación eficaz del conocimiento para generar innovación, como base fundamental de la ventaja competitiva y la diferenciación del proyecto educativo propio (Rodríguez-Gómez, D., y Sallán, 2015; Muñoz, 2014; Martínez, 2011 y 2006; Bueno, 2000; Nonaka, 1995).

Por tanto, lograr el desarrollo de una cultura profesional colectiva, o de un «profesionalismo colaborativo» (Hagreaves y O'Connor, 2018), es una conquista a la cual debería aspirar toda entidad que quiera mejorar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje e innovar en la práctica educativa.

MARCO TEÓRICO

Superar el individualismo que caracteriza nuestra profesión no es tarea fácil, supone el desarrollo de estructuras adecuadas donde cada docente se sienta implicado, así como de una metodología de trabajo que permita formarse en la acción y en la reflexión con otros (Schön, 1992). También requiere compartir ciertos valores y objetivos comunes, que van más allá de la propia práctica personal. «Hablamos de comunidad cuando, además de compartir preocupaciones comunes, compartimos valores profesionales y sociales; cuando nuestra aportación no sólo es material, sino que trasciende otros ámbitos y llega hasta el compromiso» (Gairín, 2015, p. 18). Por tanto, la comunidad profesional de aprendizaje (en adelante CPA) es aquella que se compone de profesionales que comparten una misma visión de lo que desean conseguir en cuanto al aprendizaje de sus estudiantes, de tal manera que todos sus objetivos, proyectos y formación continua, contribuyen a esta visión compartida.

En este sentido, es indispensable destacar la necesidad que tiene una entidad educativa, como organización, de superar el individualismo para transformarse en una comunidad de práctica (Gairín Sallán, J., 2015; Omidvar, O., y Kislov, R., 2014; Lave, J., y Wenger, E., 2004; Wenger, 2010; Stamps, D., 2009), que propicie el desarrollo de capital profesional (Miranda, P. D., 2020; Morales-Inga, S., y Morales-Tristán, O., 2020; Aparicio-Molina, C., y Sepúlveda-López, F., 2018; Fullan y Hargreaves, 2014), concibiendo el aprendizaje docente como un proceso de participación social, y para comprender en toda su extensión el sentido de la acción educadora como intervención colegiada, construida desde las miradas curriculares y disciplinares o áreas de conocimientos, como una visión cada vez más integrada, que supere la división artificial de asignaturas y materias, que tradicionalmente han venido rigiendo la educación formal, como si de compartimentos estancos del saber se tratara. Un ejemplo de este enfoque, cada vez más común, es la experimentación de buenas prácticas con proyectos integrados de carácter interdisciplinar y con agrupamientos de clases, que aglutinan a un gran número de estudiantes y varios profesores, por ejemplo, en las estrategias de co-docencia (Fernández Enguita, 2020).

De ahí la importancia de avanzar en una visión integrada del currículum, las competencias y las áreas de aprendizaje, que también se refleje en la organización escolar y en una práctica docente, apoyada en una CPA, con cada equipo que la integran y de los proyectos desarrollados al estudiar nuevas formas de cumplir, cada vez mejor, con sus finalidades del aprendizaje. Esto impulsa a los docentes a pensar creativamente sobre su práctica, y a reflexionar cómo hacer para compartirla con sus colegas. Cuando se llegan a acuerdos sobre nuevas prácticas, estos se prueban y, si la evidencia comprueba su utilidad, se extiende al resto de colegas a través de redes de aprendizaje entre iguales. Cada equipo de mejora y los grupos que lo conforman, piensan constantemente en diferentes aspectos de la práctica educativa, de una manera sistemática, organizada y alineada con un propósito común (Peralta-Arroyo, M., 2021; Malpica Basurto, 2018).

Para observar el efecto multiplicador y sistémico del desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje, en una entidad educativa, identificamos seis dimensiones que juegan un rol fundamental en cualquier proceso de transformación educativa y que se desarrollan al implementar estas estructuras de trabajo autónomo entre iguales. Estas dimensiones pueden

ayudar o frenar cualquier intento de mejora, cambio o innovación educativa, porque actúan sobre las condiciones que, finalmente, posibilitan que estas nuevas prácticas se consoliden en la organización. Nos referimos a las siguientes:

1. *Creencias*: visualización, compromiso y disposición de los recursos para el cambio, en función de unas mismas finalidades del aprendizaje.
2. *Variables técnico-pedagógicas*: innovación pedagógica, metodologías, orientación y evaluación de competencias docentes, consistentes con las finalidades del aprendizaje pretendidas.
3. *Cultura interna*: misión, visión y valores establecidos y compartidos por la comunidad educativa. Cultura y clima del centro, participativo y abierto a la transformación, con valores comunes entre sus miembros. Cultura de reflexión sobre la práctica y el aprendizaje colaborativo.
4. *Liderazgo*: Equipo que impulsa el proyecto de transformación, en el marco de un liderazgo distribuido y transformador, proporcionando apoyo, espacios y tiempo requeridos para que los docentes puedan autoorganizarse, apropiarse de sus procesos de desarrollo y mejorar la práctica educativa.
5. *Relación entre agentes educativos*: sistema de comunicación persuasiva, interna y externa, del proyecto educativo. Relación sólida y permanente con las familias, así como con el entorno (agentes sociales, instituciones, etcétera).
6. *Gestión y organización*: plan estratégico para lograr la visión compartida de transformación educativa; criterios de adecuación de la organización a las finalidades de aprendizaje pretendidas; grupos de trabajo para la transformación; estructura de gobierno eficaz y al servicio del aprendizaje que se desea conseguir.

Si entendemos la entidad educativa como un sistema complejo (Elías, M. E., 2015; Ramírez, 1999) y, por tanto, reconocemos la importancia de conocer no solo el funcionamiento de las partes, sino las relaciones entre sí, entonces podemos llegar a la conclusión de que es imprescindible intervenir en todas estas seis variables del sistema, de manera conjunta (caudal) y durante el tiempo suficiente (persistencia) para llevar a una organización a su Punto de Inflexión (Scheffer, 2009), a partir del cual se transforma la propia naturaleza del sistema y ya no es posible volver atrás, consolidando e institucionalizando los cambios pretendidos. Esta es la verdadera «transformación», es decir, que dicha organización educativa, como sistema, tome una forma diferente de la que tenía anteriormente.

Como sabemos, intervenir en una variable de manera puntual, produce efectos inesperados y cambios superficiales que tienden a desaparecer. Por el contrario, una intervención educativa efectiva y transformadora abarcando estas seis variables, durante la implementación y en ciclos de mejora continua (Sparks, 2018), como es el caso de las comunidades profesionales de aprendizaje, permite generar estructuras de trabajo que promueven procesos cíclicos o iteraciones, destinados a ayudar para el establecimiento de metas, así como maneras de mejorar y evaluar los cambios.

Así, las entidades educativas trabajan proactivamente para la mejora, en lugar de llevar a cabo únicamente actos aleatorios o reactivos de mejora. En la presente investigación, hemos querido comprobar los efectos que produce en las entidades educativas, como sistemas complejos, el desarrollo de este modelo de intervención, así como la capacidad de las propias instituciones para conseguir cuotas de madurez organizativa de acuerdo con dichas estructuras de trabajo.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de la presente investigación, nos interesaba mucho utilizar una perspectiva metodológica que tuviera en cuenta, como uno de sus pilares más importantes, el hecho de que el conocimiento no es, en ningún caso, patrimonio de las personas «expertas», pues sabemos que la veracidad y validez de los resultados obtenidos a través de la investigación en las ciencias sociales dependen, en buena medida, de la capacidad de la perspectiva metodológica utilizada para integrar la intersubjetividad (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). Más allá de la visión constructivista y dialógica de la creación de saber, nos interesaba centrarnos en el aspecto intersubjetivo de la creación de conocimiento: todo lo que forma parte de nuestro saber educativo, organizativo, pedagógico y didáctico, es producto de la labor y el trabajo de generaciones y generaciones de personas que, en el pasado, realizaron aportaciones que han acabado formando parte del conocimiento que hoy día tenemos del mundo que nos rodea. Estas aportaciones, en ningún caso, son producto de una sola persona. Al contrario: son resultado de muchas personas que, mediante el diálogo, la discusión, la reflexión, el intercambio de ideas con base en argumentos y evidencias, han justificado y demostrado sus afirmaciones y han pasado a formar parte de nuestra visión del mundo. Esta es la base sobre la cual queríamos fundamentar la investigación presente, para ser coherentes con el propio objeto de estudio, que son las comunidades profesionales de aprendizaje, fundamentadas en el diálogo, la aportación de evidencias y los acuerdos fundamentados entre pares. Es por ello por lo que hemos seleccionado la metodología comunicativa crítica como enfoque de la investigación (Sordé, T., y Ojala, M., 2010; González, A. G., y Díez-Palomar, J., 2009; Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A., 2009).

En cuanto a la representatividad de la muestra del total de los acompañamientos realizados por el Instituto Escalae, en sus diez años de existencia, no se han representado todas las instituciones, pero hemos confiado en que encontraríamos problemas comunes a la investigación que nos ocupa, y en que podríamos aprender mucho sobre la naturaleza, proceso y resultados de la implementación de comunidades profesionales de aprendizaje, para la transformación educativa positiva. Podemos decir que en este estudio de caso «el equilibrio y la variedad son importantes; las oportunidades de aprendizaje son de máxima importancia» (Stake, 1998, p. 18).

Por último, las estrategias seguidas para asegurar la credibilidad de los datos han sido: estancia prolongada en los proyectos; corroboración estructural y adecuación referencial, todo ello concretado en un sistema de triangulación (de facilitadores, proyectos y sujetos). Dicha metodología de contrastación, desde el marco fenomenológico interpretativo que tiene esta investigación, le proporciona validez interna al comprobar la equivalencia entre los datos de la investigación y la realidad que tratan de representar. Este criterio se refiere a los significados que los datos y fenómenos observados tienen para los actores sociales que los protagonizan. Como concluye De la Torre (1998, p. 150): «este es el criterio más importante en la investigación interpretativa». Por tanto, la triangulación se convierte en el conjunto de procedimientos más importantes y poderosos de contrastación, permitiendo, gracias a su multifuncionalidad, reforzar la confirmabilidad (objetividad) y la dependencia (fiabilidad) de los datos.

Asimismo, para asegurar la fiabilidad de los datos, hemos seleccionado y adaptado un instrumento que ya había sido validado científicamente con anterioridad, para recoger los datos sobre la madurez de las CPA. En concreto se trata del cuestionario de Olivier y Hipp (2010), que permite conocer el grado en que una entidad educativa puede considerarse como una CPA, además de otros aspectos relacionados con el proceso de

transformación educativa positiva, realizado en el marco del análisis sistémico de origen y desarrollo propios (creencias, variables técnico-pedagógicas, cultura interna, liderazgo, relación entre agentes educativos, así como la organización y gestión).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Los datos que se exponen a continuación son fruto de un largo y riguroso proceso centrado en la recogida, el análisis y la exposición de resultados. Para ello se aplicó una encuesta estandarizada en línea, con más de 1.900 respuestas, y de una cincuentena de entrevistas semiestructuradas, realizadas a una muestra de docentes y directivos de las entidades participantes en la investigación, quienes posibilitaron la triangulación de la información.

Con el propósito de categorizar los datos recogidos para desarrollar una explicación de la experiencia por parte de sus protagonistas, tanto la encuesta como la entrevista se han agrupado en cuatro perspectivas o ángulos, que permiten analizar la implementación de la metodología de transformación en comunidades profesionales de aprendizaje a lo largo del tiempo:

1. *Retrospectiva*: Conocer cuál era la situación de la organización educativa al inicio del proceso y cuáles las expectativas en aquel momento.
2. *Introspectiva*: Determinar qué aspectos personales e inter-personales han formado parte de este proceso de transformación educativa en CPA.
3. *Extrospectiva*: Reconocer cuál ha sido el impacto del acompañamiento recibido, el alcance de las dinámicas, los ejercicios, las herramientas tecnológicas, los contenidos y apoyos.
4. *Prospectiva*: Entender cuál es la madurez de la organización educativa hoy y cuáles son las expectativas que tienen en adelante.

Una vez recogida la información, dedicamos un largo período de tiempo, no solo al análisis de los resultados que expresan las percepciones de los docentes y directivos participantes en el proceso de acompañamiento para su transformación en CPA, sino también, y, sobre todo, hemos aplicado todo el rigor necesario para ordenar y exponer los datos obtenidos, de manera que cada lector también realice su propio análisis.

ENTREVISTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de realizar las entrevistas era conocer la percepción de una muestra de directivos y docentes sobre el proceso de transformación vivido, desde su rol profesional, para avanzar hacia una CPA, así como ofrecer mayor profundidad y contexto en las respuestas obtenidas con la encuesta, para mejorar el análisis de los datos y las conclusiones de la investigación.

Como criterio general se pedía que hubiese docentes y directivos de diferentes niveles, años de experiencia y especialidades. Por tanto, la participación y la muestra fue definida por las instituciones. Además, se pedía que, a ser posible, participasen tanto los profesionales que estaban altamente implicados en el proyecto (que lo veían de modo muy positivo), como aquellos otros que se mostraban más reticentes al cambio, porque así tendríamos una visión más completa de la realidad.

La distribución de participantes en la entrevista *online* es la siguiente:

Tabla 1

País	Entidad educativa	Directivos	Docentes	Total
Ecuador	Campoverde	2	3	5
España	Británico	0	3	3
	Sopeña	1	3	4
México	Monteverde	2	4	6
	Mier y Pesado	2	3	5
Perú	Ministerio de Educación	10	14	24
TOTAL		17	3	

Se expone, a continuación, cada pregunta agrupada en las cuatro perspectivas de análisis y una descripción de los aspectos más destacados, en función de las respuestas obtenidas.

ENCUESTAS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de las encuestas es el de conocer la percepción y opinión de los profesionales participantes en el proceso de transformación positiva de su entidad educativa: «hacia una comunidad profesional de aprendizaje», mediante el acompañamiento del Instituto Escalae, desde las cuatro perspectivas mencionadas: retrospectiva, introspectiva, extrospectiva y prospectiva.

Se invitó al universo de entidades educativas asesoradas por el Instituto Escalae, siendo la participación voluntaria; por tanto, las opiniones recogidas refieren exclusivamente a docentes y directivos que han trabajado bajo la orientación de facilitadores que les acompañan en la implementación del modelo de asesoramiento que lleva a cabo esta organización.

Y, además, debe tenerse en cuenta que el tiempo del acompañamiento no ha sido el mismo en todos los casos, por lo que el nivel de madurez alcanzado en el desarrollo del proceso de transformación en CPA puede variar en función, precisamente, del período de tiempo en que vienen implementando el modelo propuesto, y que, en todos los casos, se vio alterado por la irrupción de la pandemia.

Las siguientes son las entidades educativas participantes y número de participantes en la encuesta *online*:

Tabla 2

País	Entidad Educativa	Participantes
Costa Rica	Colegio Metodista	7
Ecuador	Liceo Campoverde	24
España	Colegios de los Escolapios Emaús	32
	Colegio Británico Aragón	16
	Federación de Ikastolas, País Vasco	10
	Escola Sopenya Barcelona	9
	Centro EE Pont del Dragó	6
México	Fundación Mier y Pesado	183
	Colegio Monteverde	31
Perú	Ministerio de Educación del Perú	1604
TOTAL		1922

Para facilitar el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos, se presentan los datos en dos formatos. Por una parte, dentro del informe general de la investigación, se ofrece una valoración general de los resultados, organizados en cuatro perspectivas de análisis, según la implementación temporal de la transformación educativa: 1) retrospectiva; 2) introspectiva; 3) extrospectiva, y 4) prospectiva.

Además, de conocer «¿cuánto hemos avanzado como comunidad profesional de aprendizaje?», las diferentes respuestas a dicha cuestión se analizan agrupadas en las seis dimensiones de la transformación educativa positiva, según el modelo del Instituto Escalae, que permite llegar a conclusiones específicas sobre aquellos aspectos de la CPA que juegan un papel determinante en los procesos de cambio.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Podemos señalar como resultado del análisis y estudio de las encuestas y las entrevistas realizadas, en primer término, el grado de madurez en el desarrollo de la comunidad profesional de aprendizaje como vehículo para la transformación educativa, el cual ha resultado consistente en la muestra de entidades educativas, aun teniendo en cuenta que analizamos entidades cuyo punto de partida inicial, en cuanto a su transformación educativa, era variado. Además, en la muestra analizamos entidades públicas y privadas, de diferentes países y, por tanto, con contextos socioeconómicos y educativos muy diversos. Incluso, así, la desviación estándar relativa de las seis dimensiones en que se agruparon los datos mostró, en todos los casos, un porcentaje menor al 10%.

Esto nos permite concluir que, desde la perspectiva de los miembros de las entidades educativas, la aplicación de la metodología de transformación educativa, a partir de la comunidad profesional de aprendizaje, consigue alinear las prácticas docentes y directivas, y hacer madurar la organización educativa en cuanto a las creencias de sus miembros, las variables técnico-pedagógicas, la cultura interna, el liderazgo, la comunicación entre los agentes educativos, así como la organización y gestión, independientemente de su contexto o de su situación inicial.

Una aplicación de dicha metodología, que vaya entre 2 y 5 años (tiempo en el que se encuentran las entidades educativas analizadas), permite obtener valores de madurez medios-altos, en que los aspectos no iniciados se ubican entre un 3% y un 7%, y los aspectos que se comienzan a trabajar, entre un 22% y un 26%. En cambio, los aspectos que van madurando, se ubican en promedios de entre un 33% y un 35%, y los aspectos que se realizan completamente, entre un 32% y un 40%.

Sin embargo, si analizamos los diferentes ítems, encontramos algunos con un grado de madurez extraordinario, con valores entre el 41% y el 57% que se realizan completamente. Así, podemos concluir que los 10 aspectos con mayor grado de avance y, por tanto, donde la metodología presentada ha logrado una mayor incidencia, son los siguientes:

1. Las relaciones entre los docentes y los estudiantes se basan en el respeto y la confianza (57%).
2. Los docentes de la entidad educativa están comprometidos en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje de los estudiantes (45%).
3. Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos (45%).
4. Los docentes mantienen, entre sí, diálogos respetuosos sobre la práctica pedagógica en los que se consideran los distintos puntos de vista (45%).
5. Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y objetivos institucionales (44%).
6. Las relaciones entre los docentes permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar los procesos de aprendizaje (43%).
7. Existen buenas relaciones profesionales entre los docentes, que reflejan un compromiso con la mejora de la entidad educativa (43%).
8. El desarrollo profesional se centra en los procesos de aprendizaje (42%).
9. Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participan los docentes de las distintas áreas y niveles (42%).
10. Los docentes y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para promover el cambio en la cultura de la entidad educativa (41%).

Como se observa, estos diez aspectos aluden al enfoque de la mejora e innovación con base en referentes claros y basados en los aprendizajes que se quieren obtener, así como al clima de trabajo que se logra conseguir, donde docentes y directores mantienen relaciones interpersonales propicias para el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre iguales. Esto concuerda con las entrevistas, ya que un buen número de docentes y directivos manifestó que, al inicio de la puesta en práctica de las actividades relacionadas con el proyecto, hubo una importante resistencia y que se necesitó ir poco a poco, comprobando los beneficios que el trabajo colegiado aportaba para su práctica diaria y que, al percibirlo,

fue cuando empezaron a mejorar los niveles de participación e implicación de los docentes, especialmente de quienes habían ofrecido más resistencia.

También consideraron que hubo un antes y un después, al iniciar el trabajo de planificación didáctica en grupo, al experimentar el trabajo colegiado como CPA, a partir de una experiencia de buenas prácticas, en las que se aprendió de un modo más eficaz que lo realizado hasta el momento, al seguir y experimentar una metodología de formación interna en comunidad profesional de aprendizaje.

Por último, un gran número de entrevistados situaron como hechos que más impacto habían tenido en su desempeño profesional, «el proceso de acompañamiento con orientaciones generales» para contextualizar las acciones pedagógicas en cada caso, las reuniones colegiadas y clínicas, el compartir experiencias al comprender que el aprendizaje es permanente y puede ser entre iguales (docentes). En segundo lugar, señalaron como un antes y un después, la experiencia de elaborar la pauta de trabajo común (PTC)², acompañada por las capacitaciones en estrategias y metodologías activas, el trabajo en equipo, cooperativo, en el empleo de herramientas tecnológicas, etcétera.

Así como hemos encontrado algunos ítems con un grado de desarrollo extraordinario que pueden correlacionarse con el impacto que supuso el trabajo a partir de la metodología planteada, también hallamos algunos aspectos con un grado de resistencia para avanzar extraordinario, situados entre un 6% y un 25% que no se realizan hasta el momento. Entre estos, los 10 que podemos concluir como más destacados son los siguientes:

1. Existen facilidades económicas disponibles para el desarrollo profesional (25%).
2. Los directivos actúan democráticamente, compartiendo el poder y la autoridad con los docentes (10%).
3. Los directivos distribuyen responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras relacionadas a la mejora de los aprendizajes (10%).
4. Los docentes disponen de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente (10%).
5. Los docentes comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la entidad educativa (9%).
6. Los docentes revisan colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes (8%).
7. El horario escolar posibilita y promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida (7%).
8. Los docentes analizan conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar los procesos de aprendizaje (7%).
9. Los docentes proporcionan retroalimentación a otros docentes sobre sus prácticas pedagógicas (7%).
10. Los docentes participan activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes (6%).

² Una «Pauta de Trabajo Común» es un documento técnico que permite, a un colectivo docente, acordar una serie de procedimientos sobre la práctica educativa, con la finalidad de proporcionarle consistencia al proceso de enseñanza, en función del aprendizaje que se desea conseguir.

Aquí observamos que los aspectos que más cuesta mover, utilizando la metodología propuesta, son los relacionados con los recursos (horarios, tiempos, espacios, materiales, tecnología para el trabajo conjunto) que es necesario poner al alcance de los docentes y sus prácticas, si realmente se quiere generar un cambio de cultura y desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje.

En este sentido, la toma de decisiones del equipo directivo es clave para generar dichos planes e impulsarlos, pero los datos muestran que algunos de los aspectos que cuestan más trabajar son los relacionados con el liderazgo vertical y de control, ejercido por diversos equipos directivos. Su poca capacidad para distribuir el liderazgo entre los docentes también impide hacer planes de adecuación de centro para que los docentes puedan autogestionarse, ayudarse y aprender unos con otros.

Esta cultura vertical también se traslada a los docentes que no sienten la necesidad de compartir la información de los estudiantes ni de su práctica con otros iguales, porque parece algo poco natural y extraño de realizar. De esta forma, estos 10 aspectos están relacionados entre sí, con un origen en el modelo de dirección escolar, por lo que concluimos que la metodología de transformación educativa, basada en comunidades profesionales de aprendizaje, solo funciona si existe un convencimiento profundo y un impulso incondicional del equipo directivo con estos procesos.

CONCLUSIONES

1. Impacto en la innovación y la mejora del desempeño profesional de los protagonistas

El impacto en la innovación y mejora del desempeño profesional, consecuencia de la transformación de las entidades educativas en CPA, exige seguir un camino compartido y conocido por la comunidad educativa y todos sus miembros, que construya objetivos y metas que ofrezcan seguridad, que clarifiquen el camino a seguir, para orientar las acciones que permitan el desarrollo de los proyectos institucionales. Asimismo, debe existir cierto equilibrio entre los apoyos y las orientaciones que provengan de fuera, como el procurar que, desde dentro, en la organización, se desarrolle un liderazgo compartido y distribuido que, finalmente, será el que aglutine y cree la sinergia suficiente para dar cada paso en la dirección correcta, hasta superar el punto de inflexión que consolide las estructuras de trabajo desarrolladas.

2. Inicio del trabajo y aplicación del modelo

Para describir lo que supuso el inicio del trabajo y la aplicación del sistema, así como las dificultades encontradas para desarrollar la propuesta en las entidades educativas, es indispensable indagar para conocer las percepciones que directivos y docentes tienen de las necesidades y funcionamiento de la organización. Pues es notorio que, cuando los profesionales son preguntados por alguien externo a la institución, y se les ofrece el espacio y las condiciones suficientes para expresarse de manera sincera, directivos y docentes expresan tener una percepción muy ajustada y similar de los procesos de transformación y, por tanto, podríamos decir que existe una suerte de consenso implícito que puede ser la base sobre la que se asienten los procesos de transformación educativa.

De ahí la gran trascendencia y necesidad de crear un clima institucional adecuado, consensuar un referente común, expresado en las finalidades del aprendizaje que se quiere conseguir, así como dotarse de los espacios y tiempos suficientes para reflexionar y debatir en la búsqueda de las soluciones que cada institución y cada contexto requiere.

3. Influencia del acompañamiento en la creación y el desarrollo de las CPA

Se ha comprobado la influencia positiva que tiene el acompañamiento externo –en este caso del Instituto Escalae– como agente facilitador que colabora en la creación y desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Así lo reconocen y se expresa en los resultados de la encuesta y la entrevista; aunque también se precisan algunas exigencias que debe cumplir el acompañamiento, destacando la cercanía y el conocimiento de la cultura de la institución, como característica esencial que permita mantener una relación fluida y de confianza con los miembros de los equipos directivos y con el profesorado en general.

Así pues, se pide que el facilitador realice un acompañamiento o asesoramiento sistemático, cercano, estable y experto, como medio esencial para apoyar y facilitar el proceso de transformación educativa positiva, hasta superar el punto de inflexión y lograr la institucionalización del proceso de innovación. Acompañamiento que permita darle continuidad al proceso de transformación educativa, inclusive si existen cambios de profesionales o responsables.

4. Organización de los tiempos y espacios compartidos para desarrollar las propuestas de mejora e innovación de las entidades educativas

Según se desprende del análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, se puede afirmar que establecer o crear espacios, tiempos y soporte para el trabajo colegiado es un requisito esencial para el logro de la transformación en CPA, con mínimas garantías de éxito. A esta petición general, es necesario añadir la demanda sobre la dedicación y el trabajo invertidos para esta transformación, que puedan ser reconocidos a docentes y directivos, ya sea en forma de remuneración, de reconocimiento de formación, de puntos para la carrera docente, etcétera, especialmente como motivación inicial y para la sostenibilidad del proyecto en el tiempo.

Además, en la escuela pública (por ejemplo, en el caso del Ministerio de Educación del Perú, recogido en esta investigación), queda patente la importancia de articular las medidas requeridas para mantener al profesorado el tiempo suficiente, de tal manera que pueda darse continuidad al proyecto a lo largo del tiempo, evitando así realizar una inducción generalizada al proyecto cada inicio de año académico.

5. Toma de decisiones pedagógicas y curriculares desde que se lleva a cabo el acompañamiento e implementación del modelo

Para avanzar en la forma de tomar decisiones pedagógicas y curriculares por parte de la entidad, se requiere crear un clima positivo y relacional que cuide a cada persona, y considere las aportaciones y sugerencias que se hacen desde todos los sectores –incluidos los estudiantes y sus familias–, para desarrollar el sentido de pertenencia y el compromiso colectivo en el logro de las finalidades educativas.

Uno de los grandes cambios que debe operarse en el interior de las entidades educativas, es el desarrollo de un sistema de democracia interna de responsabilidad compartida, que oriente la acción y la participación de la comunidad educativa, como una condición para el éxito de los procesos de innovación y transformación educativa. Para ese fin, es importante poner en práctica la escucha permanente y activa hacia los miembros de la comunidad educativa, con el fin de saber qué sienten y cómo viven el cambio, y así, poder mantener un diálogo abierto y sincero que permita conocer la realidad del proceso para tomar las decisiones más adecuadas, y realizar los ajustes que en cada momento sean pertinentes.

6. Propuestas de trabajo en CPA, a los niveles de implicación y participación de los docentes en la vida de la entidad educativa

Los resultados del proceso de transformación, indican que la propuesta de trabajo, como comunidad profesional de aprendizaje, impacta positivamente en cuanto a los niveles de implicación y participación de los docentes en la vida de la entidad.

Ello se produce como consecuencia de comprobar que sus aportaciones en las reuniones colegiadas se tienen en cuenta y se reflejan en los planes de acción institucionales, ya que son producto de los acuerdos tomados de manera colaborativa y a partir de un diálogo igualitario, donde lo importante son los argumentos, el consenso y el acuerdo que busca el bien común, más allá de victorias individuales. En ese sentido, la metodología para el desarrollo de pautas de trabajo común (PTC), comprueba ser medular para este fin.

Por otro lado, la consideración personal de los miembros de la comunidad, su bienestar emocional y las relaciones interpersonales, son definitivas para la implicación y participación en los procesos de transformación de las instituciones educativas.

Igualmente, del análisis de las respuestas se comprueba que es imprescindible que los colegas se conozcan, no solo profesionalmente, sino también personalmente, pues ello genera lazos de afecto y reconocimiento entre las personas, facilitando la creación de confianza y respeto, tan necesarios para que exista un clima positivo de trabajo efectivo que desarrolle y aproveche el capital profesional de cada institución.

7. Implementación de la CPA sobre el qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar, como tarea colegiada

Las decisiones sobre cómo ha afectado la implementación de la CPA sobre el qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar, como tarea colegiada, es un objetivo esencial para el trabajo realizado. Superar la tradición de convertir las entidades educativas y la práctica docente en un ejercicio de aplicación de normas y contenidos diseñados desde agentes y organismos exógenos –que convierten a los docentes en simples aplicadores, sin realizar una reflexión crítica sobre el sentido del qué y cómo enseñar y evaluar–, es una necesidad sentida que, tanto en la encuesta como en las entrevistas, se ha hecho patente, tanto implícita como explícitamente, por parte de los profesionales participantes.

Lo más significativo en este ámbito ha sido que los cambios en la forma de tomar decisiones son muy lentos, que sienten que se está pasando de una toma de decisiones curriculares individuales a realizarla de manera colegiada, pero que aún queda mucho camino por recorrer. Se ha visto un avance en la madurez como CPA, sobre

todo en los ítems relacionados con los ejercicios concretos de la metodología propuesta a las entidades educativas (pautas de trabajo común, sesiones clínicas, observaciones cruzadas entre iguales y evaluaciones formativas docentes 360°). También se ha comprobado que la reflexión colectiva para la socialización del perfil de salida/egreso y las formaciones específicas, surgidas del autodiagnóstico inicial, les situó sobre lo que merece la pena ser enseñado y aprendido. Además, la elaboración y puesta en práctica de las pautas de trabajo común (PTC), con su correspondiente seguimiento a través de rúbricas, les sirvió para darse cuenta e identificar las consecuencias de las acciones didácticas dentro del aula, siendo las sesiones de acompañamiento entre iguales un espacio para la reflexión y la retroalimentación sobre la práctica relevante para el desarrollo profesional docente.

8. Nivel de madurez en el desarrollo de la CPA e impacto en la comunidad

La transformación de una entidad educativa exige cambios en todos los procesos y en todos los miembros de la comunidad educativa. A partir del análisis de los resultados, hemos comprobado que la comunidad profesional de aprendizaje es un vehículo que hace madurar a la entidad educativa, tanto a nivel de procesos como de personas (en las creencias, en las variables técnico-pedagógicas, en la cultura interna, en el liderazgo, en la relación entre agentes educativos y la organización/gestión interna).

Se observa un avance significativo en la forma de organizar tiempos y espacios compartidos, toma de decisiones pedagógicas y curriculares, participación e implicación de los docentes en su propio desarrollo profesional, así como en un cambio efectivo y visible en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Aunque también se constata que los cambios en los procesos son consecuencia de los cambios en las personas y que, por esa razón, es vital cuidar de cada uno de los miembros que integran la comunidad. Lo importante para que se produzca la transformación –incluso en contextos poco propensos o con ciertas dificultades–, es que se siga la lógica de un proceso coherente y riguroso, que parta de la sensibilización y una información completa a todos los miembros de la comunidad educativa de los pasos a seguir, a corto, medio y largo plazo, recordando periódicamente los referentes que sirven de punto de partida (finalidades del aprendizaje que se desean conseguir), así como los objetivos estratégicos que se persiguen.

9. Expectativas presentes y futuras con la aplicación del modelo de CPA

Institucionalizar los pequeños avances de manera sistemática es la forma ideal de ir haciendo realidad las expectativas presentes y es, también, lo que permitirá sentar las bases para las futuras mejoras, en busca de consolidar un modelo de organización que facilite la implicación y el trabajo colaborativo de todos sus miembros. En una gran mayoría, las entidades participantes y sus miembros, manifiestan que por más que existan dudas y dificultades en el camino, lo verdaderamente trascendental es transformar el modo de trabajo aislado, por otro más colegiado, basado en los principios de una CPA. Ello puede observarse de una lectura implícita y explícita, tanto en las encuestas como en las entrevistas, cuando los docentes y directivos, sienten y consideran que el proceso seguido es altamente significativo y positivo para su entidad y para cada docente, puesto que el desarrollo profesional de los educadores es un requisito básico para lograr la innovación sistemática y sostenible en una organización educativa.

10. Mejoras y cambios en la propuesta de acompañamiento para la implementación del modelo

Para mejorar la propuesta de acompañamiento e implementación del modelo de comunidades profesionales de aprendizaje, es indispensable contar con más recursos, guías y apoyos en cada paso del proceso, que dibujen mejor el proceso desde un inicio, con una formación propedéutica, así como cuidar de una forma más constante la activación de la consciencia sobre los objetivos finales de todo el trabajo realizado, en términos de aprendizajes a conseguir en el alumnado.

El trabajo por hacer, por tanto, es el de abonar la tierra, facilitar la incorporación de nutrientes de los equipos directivos y docentes que les permitan avanzar, que les ayuden a ser conscientes y apropiarse de sus propias finalidades educativas, así como a generar el impulso suficiente para emprender su transformación con base en ese fin común.

En general, la investigación nos ha aportado datos e información relevante sobre la capacidad de transformación educativa positiva cuando se trabaja en Comunidad Profesional de Aprendizaje, pero también nos ha permitido identificar los elementos que se constituyen en áreas de mejora sobre este modelo de intervención, ya que no han alcanzado una madurez adecuada o se ha visto la dificultad para hacerlas avanzar. En este sentido, se evidencia una falta de madurez en la capacidad de decidir de manera colaborativa y en la reflexión compartida entre profesionales, para la mejora de la práctica educativa, tanto de forma individual como colectiva.

En relación con el liderazgo que caracteriza a las entidades educativas, sigue siendo vertical, aunque con una tendencia hacia la horizontalidad, y como se mencionaba en el análisis de las dimensiones, los equipos directivos aún no están dispuestos a delegar responsabilidades e incentivos para fomentar la innovación relacionada con la mejora de los aprendizajes. En cuanto a la comunicación entre agentes educativos, aún está en proceso de madurez, por lo que respecta a la toma de decisiones en reuniones en las que participan profesionales de diferentes áreas y niveles, así como en la comunicación con toda la comunidad educativa y su implicación en el desarrollo de actividades que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Relativo a la dimensión de organización y gestión, existe una tendencia hacia la madurez en relación con el hecho de compartir la práctica, mejorar y aprender entre los profesionales, a la vez que optimizar los procesos de aprendizaje. En cambio, queda mucho camino por recorrer en lo relativo a los recursos económicos o tecnológicos, para el desarrollo profesional y la disponibilidad de tecnología y materiales apropiados para la práctica docente. Por el contrario, se observa que se van reconociendo los logros de los profesionales y se comunican habitualmente, al igual que va mejorando la calidad de la relación entre los profesionales en un clima de confianza y respeto mutuo.

Todos estos aspectos tienen un hilo conductor que los relaciona, y que podríamos enmarcar dentro de la gestión del conocimiento, generado a partir de la labor docente y en general de todo el personal de la entidad educativa, lo cual nos han hecho reflexionar y preguntarnos: ¿qué se hace con el conocimiento que generan las entidades educativas?, ¿de qué manera se procesa, cómo se mantiene y nutre?, ¿hasta qué punto se difunde, se comparte y se piensa de forma estratégica, en la ventajas y beneficios colectivos de compartirlo? ■

Referencias

- Amit, R., & Schoemaker, P. (1993). Strategic assets and organizational rent. *Strategic Management Journal*, 14, pp. 33-46.
- Aparicio-Molina, C., y Sepúlveda-López, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 44(3), pp. 55-73.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Human Resource Management Practice*. Ashford Colour Press Ltd.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Informe McKinsey, p. 45.
- Barney, J. (2004). Factor Markets: Expectations, Luck and Business Strategy, *Management Science* 32, pp. 1231-1241.
- Brooking, A. (1997). *El Capital Intelectual*. El principal Activo de la Empresas del Tercer Milenio, Barcelona.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.
- Burke, L. A. (1997). Improving positive transfer: a test of relapse prevention training on transfer outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), pp. 115-128.
- Burn, J. (1978). *Leadership*. Harper.
- Curry, D., & Caplan, P. (1996). The transfer of innovation: human agency in the pursuit of novelty. *History of Economics Review*, 45, pp. 41-59.
- Davenport, T. H. (1998). Putting the enterprise into the enterprise system. *Harvard Business Review*.
- De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de caso*. Editorial Escuela Española.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14, pp. 532-550.
- Elboj Saso, C., Puigdemívol Aiguadé, I., y Soler Gallart, M. (2003). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Ed. Graó, p. 92.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), pp. 285-301.
- Fidalgo-Blanco, Á., y Sein-Echaluce, M. L. (2018). *Método MAIN para planificar, aplicar y divulgar la innovación educativa*.
- Fernández Enguita, M. (2020). Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación Educativa segunda época*, 7(10), pp. 15-32.

- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), pp. 183-196.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional*. Morata, p. 180.
- Gairín Sallán, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*.
- Gairín Sallán, J., y Rodríguez Gómez, D. (2012). El modelo «Acclera» de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo. *Revista de educación*.
- Ghauri, P.N. et al. (1995). *Research methods in business studies: a practical guide*. Prentice Hall: New York.
- Gómez González, Aitor, y Díez-Palomar, Javier (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), pp. 103-118. Recuperado el 28 de noviembre de 2021, de: <https://bit.ly/3pawk4O>
- Gómez, Á. I. P. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 24(2), pp. 17-36.
- Gómez, J., Latorre A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Editorial.
- González, A. G., y Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), pp. 103-118.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. (2018) *Profesionalismo Colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Hart, P. (2006). *How should colleges prepare students to succeed in today's global economy?* Recuperado el 2 de noviembre de 2016, de: <https://bit.ly/3xtT4AF>
- Hiatt, J. M. (2006). *ADKAR, a model for change in business, government and our community*. Prosci Research.
- Kermally, S. (2000). *Cuando economía significa oportunidad: la nueva economía en la era de la información*, Madrid, p. 252.
- Lave, J., & Wenger, E. (2004). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambert, T. (1999) *Manual de Consultoría*, pp. 17-19. Barcelona: Ed. Gestión 2000.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative*, 1, pp. 1-12.
- Lundvall, B. (1988). *Innovation as interactive process: from user producer interaction to the national systems of innovation*. Tech. Chang. Econ. Theory.

- McKinsey. Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey Company.
- Malpica, F. (2013) *Calidad de la Práctica Educativa. Referentes, indicadores y condiciones para la mejora de la enseñanza-aprendizaje*. Editorial Graó.
- Malpica Basurto, F. (2017). La Práctica Reflexiva Fundamentada como Eje para la Innovación y la Calidad en la Educación. En Domingo, A., y Anijovich, R. (2017). *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto internacional*, pp. 65-88. Buenos Aires: Aique Educación.
- Malpica Basurto, F. (2018). *Acompañamiento Integral Educativo: Intervenciones que generan resultados en sistemas complejos*. Editorial Académica Española.
- Martínez Mesa, R., y García Ribas, C. (2011). Gestión del Patrimonio emocional y del conocimiento en las organizaciones. *Revista CEF*, pp. 225-254. Barcelona.
- Martínez Mesa, R. (2006). *Tesis doctoral: El sistema formativo territorial en el marco de la economía del conocimiento. Estudio de caso en Cataluña*. Barcelona.
- Morales-Inga, S., y Morales-Tristán, O. (2020). Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y educadores*, 23(1), pp. 91-112.
- Muñoz, J. M. E. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, pp. 101-138.
- Miranda, P. D. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), pp. 107-131.
- Nonaka, Y. (1991). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, 32, pp. 27-38.
- Nonaka, I., & Takeouchi, H. (1995), *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics for Innovation*. Nueva York.
- Navareño Pinadero, P. (2020). *Asesoramiento externo a la escuela para la innovación sostenible y la mejora continua, desde las comunidades profesionales de aprendizaje*. Avances en supervisión educativa. Disponible en: <https://avances.adide.org/index.php/ase/issue/view/35>
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Omidvar, O., & Kislov, R. (2014). The evolution of the communities of practice approach: Toward knowledgeability in a landscape of practice—An interview with Étienne Wenger-Trayner. *Journal of Management Inquiry*, 23(3), pp. 266-275.
- Ontiveros, E. (2000). *La nueva economía. Claves de la razón práctica*.
- Peralta-Arroyo, M. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje una forma de aprender en equipo. *Polo del Conocimiento*, 6(1), pp. 1020-1033.

- Quesada-Pallarès, C. (2013). *¿Se puede predecir la transferencia de los aprendizajes al lugar de trabajo? Validación del modelo de predicción de la transferencia*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ramírez, S. (1999). *Perspectivas en la Teoría de Sistemas*. Ed. Siglo XXI.
- Scheffer, M. (2009). *Critical Transitions in Nature and Society*. Princeton University Press.
- Stamps, D. (2009). Communities of practice: learning is social. Training is irrelevant? *In Knowledge and communities* (pp. 53-64). Routledge.
- Rodríguez-Gómez, D., y Sallán, J. G. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), pp. 73-90.
- Rodríguez Gómez, D. (2009). *La creación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas: barreras y facilitadores*. Tesis doctoral.
- Roget, À. D. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Sordé, T., y Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos*, 43, pp. 377-391.
- Sparks, S. (2018). A Primer on Continuous School Improvement. *Education Review*, 37(19), p. 15.
- Stake, R. E. (1998). *La investigación del estudio de caso*. Morata.
- Stamps, D. (2009). Communities of practice: learning is social. Training is irrelevant? *In Knowledge and communities* (pp. 53-64). Routledge.
- Wenger, E. (2010). *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. *In Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). Springer, London.
- Wenger, E. (2009). Communities of practice. *Communities*, 22(5), pp. 57-80.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wernerfelt, B. (1984). A Resource-based View of the Firm. *Strategic Management Journal*, 5, pp. 171-180.
- World Bank (1999). *World Development Report 1998/99*. Nueva York: Oxford University Press.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Newbury Park.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Ed. Graó.



LO NOVEDOSO Y LO PREOCUPANTE DEL ENFOQUE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PLAN 2022

THE INNOVATIVE AND THE WORRYING ELEMENTS OF THE APPROACH OF THE 2022 CURRICULUM FOR THE UNDERGRADUATE PROGRAM FOR ELEMENTARY TEACHER EDUCATION

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2733>

Cruz Eréndida Vidaña Dávila
Escuela Normal Rural
«Gral. Matías Ramos Santos»,
Zacatecas, México.
eren.vidada@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0200-3566>

Semiramis Armida Gaspar Velázquez
Escuela Normal Rural
«Gral. Matías Ramos Santos»,
Zacatecas, México.
semiramisgaspar_9a@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0001-6241-7993>

David Uriel Rodríguez Esquivel
Escuela Normal Rural
«Gral. Matías Ramos Santos»,
Zacatecas, México.
daviduriel.rodas@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5297-3523>

Juan Antonio Bocanegra Salas
Escuela Normal Rural
«Gral. Matías Ramos Santos»,
Zacatecas, México.
boca.jasa@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5506-8999>

Recibido: noviembre 1, 2022 - Aceptado: noviembre 23, 2022

Resumen

En el Sistema Educativo Mexicano se favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la transmisión de los conocimientos, a pesar de los discursos propuestos en los documentos oficiales, como el programa de estudio (SEP, 2022), los cuales parten de paradigmas distintos, como el socio-constructivismo. El texto intenta analizar críticamente el Plan de Estudios 2022, de la Licenciatura en Educación Primaria. La mirada teórica que orienta esta contribución se centra en el trabajo colaborativo e interdisciplinar, así como en la teoría sociocultural y el pensamiento crítico, que sustentan a dicho programa. El presente análisis retoma el paradigma de investigación interpretativo, desde un enfoque cualitativo, centrado en la metodología de análisis críticos del discurso.

En la lectura crítica del programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2022, se identificaron las siguientes variables de análisis: participación de la comunidad en la educación; interdisciplinariedad y articulación de los contenidos; aprendizaje situado; pensamiento crítico, y educación inclusiva. Los resultados refieren a la importancia del vínculo entre la escuela y comunidad, el trabajo colaborativo entre docentes y el aprendizaje situado.

El Plan de Estudios 2022 resulta ser un proyecto curricular ambicioso que pretende transformar la educación básica a partir de la formación de un profesor que desarrolla capacidades y habilidades distintas a las habituales; sin embargo, convendría cuestionar si las políticas educativas implementadas hasta el momento, son suficientes para concretar esta propuesta en la realidad educativa de México, o si solo quedará como un proyecto de buenas intenciones.

Palabras clave: participación de la comunidad en la educación, interdisciplinariedad, aprendizaje situado, pensamiento crítico y educación inclusiva.

Abstract

The Mexican Education System promotes a teaching-learning process centred on the transmission of knowledge, despite the discourses proposed in official documents such as the syllabus (SEP, 2022), which are based on different paradigms, such as socio-constructivism. The aim of this text is to critically analyse the 2022 Study Plan for the Bachelor's Degree in Elementary Education. The theoretical perspective that guides this contribution focuses on collaborative and interdisciplinary work, as well as on sociocultural theory and critical thinking, which underpin the programme. The present analysis takes up the interpretative research paradigm, from a qualitative approach, centred on the methodology of critical discourse analysis.

In the critical reading of the curriculum of the Elementary Education Degree 2022, the following variables of analysis were identified: community participation in education, interdisciplinarity and articulation of content, situated learning, critical thinking and inclusive education. The results refer to the importance of the link between the school and the community, collaborative work between teachers, situated learning.

The 2022 Curriculum is an ambitious curricular project that aims to transform basic education through the training of a teacher who develops capacities and skills, different from the usual ones. However, it is worth questioning whether the educational policies implemented so far are enough to implement this proposal in the educational reality of Mexico, or whether it will remain only a draft of good intentions.

Keywords: Community Participation in Education, Interdisciplinarity, Situated Learning, Critical Thinking and Inclusive Education.

INTRODUCCIÓN

La educación actual demanda transformaciones de raíz que transiten de un enfoque transmisivo, centrado en la enseñanza, hacia uno basado en el socio-constructivismo, la interculturalidad, y que priorice al estudiante y su proceso de aprendizaje, vinculado directamente con la comunidad. Por lo tanto, no es posible continuar con viejas prácticas curriculares que únicamente retoman la visión de la autoridad educativa federal o de las políticas públicas

que caracterizan a una administración gubernamental. Es necesario que, a partir de un ejercicio democrático y de gobernanza, se retomem las ideas, opiniones y experiencias de la comunidad normalista, con el fin de que sea ella quien, conociendo su contexto y necesidades de formación, elabore propuestas de cursos que abonen a la preparación del docente para convertirlo en sujeto artífice de cambios y mejoras en su comunidad.

El Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria se deriva de la «Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales», la cual reconoce el contexto social en que se vive actualmente, caracterizado por la globalización y la sociedad del conocimiento, donde se intensifican las relaciones sociales a nivel mundial y se vinculan localidades distintas, de tal manera que los acontecimientos locales se modelan por eventos que tienen lugar a muchas millas de distancia y viceversa (Sousa, como se cita en Parada Barrera, 2009); esto genera la construcción de una cultura global, en la que todos los humanos de los cuatro puntos cardinales comparten representaciones, valores y comportamientos similares. Una característica clave de la sociedad del conocimiento son los vertiginosos cambios que caracterizan la realidad: las certezas se vuelven parciales y las verdades relativas, además de que la producción del conocimiento se acelera y multiplica frenéticamente.

En este escenario, el presente texto recorrerá las ideas que guían las reflexiones en torno al Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria: la participación de la comunidad en la educación, la interdisciplinariedad y la articulación de los contenidos, el aprendizaje situado, el pensamiento crítico y la educación inclusiva.

Ante una cultura globalizante, la educación no puede dejar que se arrastren y olviden aquellos conocimientos, saberes y valores propios del territorio local, estatal y nacional; por lo que el Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, recupera el vínculo entre la comunidad y la educación, y brinda voz a los integrantes de la comunidad normalista al permitirles participar en el diseño de cursos de autonomía curricular, los cuales serán capaces de responder a las necesidades de cada institución formadora de docentes.

El enfoque educativo de la Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2022, reconoce el vínculo entre la sociedad y la educación, además de centrar el proceso educativo en el aprendizaje y la formación del estudiante normalista:

[...] la importancia del trabajo docente colaborativo en el desarrollo de contenidos curriculares de manera interdisciplinar, articulada y congruente con los contextos socioculturales donde desarrolla su formación y práctica profesional. Plantea la importancia de reconocer los saberes de la comunidad y la diversidad y de las y los estudiantes para diseñar situaciones y progresiones de aprendizaje situados (DOF, 2022, p. 1).

La cita anterior refleja que, para recuperar la relación entre el saber generado en la comunidad y la educación, se requiere, por ejemplo, del trabajo docente colaborativo que favorece el desarrollo de contenidos curriculares de manera interdisciplinaria y articulada; al respecto, Vaillant (2016) reconoce que:

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado (p. 11).

En este sentido, la Licenciatura en Educación Primaria promueve el trabajo colaborativo y en red de los docentes, pues considera que solo a partir de un esfuerzo coordinado que retome el consenso y abone a la construcción de propósitos comunes, se logrará la formación de un profesor íntegro que responda a una concepción epistemológica distinta a la

acostumbrada, evitando a toda costa la parcialización del conocimiento y buscando la integración del conocimiento y la comunidad, para la movilización de esquemas que permitan resolver los problemas del entorno.

Una propuesta central del programa de estudios es el trabajo interdisciplinar, articulado y congruente con los contextos socioculturales, definido por Lenoir (2015) como: «las interacciones eficaces tejidas entre dos o más disciplinas y sus conceptos, sus procedimientos metodológicos, técnicas, etc. Por lo tanto, no es compatible con ninguna perspectiva acumulativa, porque impone interacciones reales» (p. 61), en este sentido, se favorece la movilización de saberes por parte de los futuros docentes. Lo que indudablemente refiere al enfoque globalizador, propuesto por Zabala (1989), es que se fundamenta desde sus diversas fuentes: la primera de ellas es la sociológica, en la que se establece la necesidad de interpretar la realidad desde la complejidad de sus componentes, reconociendo su diversidad, dinamismo e interdependencia, tal como lo afirma Coll (1991), al referir la importancia del análisis sociológico en el diseño curricular:

El análisis sociológico permite, entre otras cosas, determinar las formas culturales o contenidos –conocimientos, valores, destrezas, normas, etc.– cuya asimilación es necesaria para que el alumno pueda devenir un miembro activo de la sociedad y agente, a su vez, de creación cultural; permite asimismo, asegurar que no se produzca una ruptura entre la actividad escolar del alumno y su actividad extraescolar (p. 6).

A partir del argumento anterior, el programa de la Licenciatura en Educación Primaria prioriza la necesidad de que el estudiante articule los conocimientos de diversas áreas para resolver problemas concretos de la práctica y, a su vez, promueve su preparación en el enfoque globalizador y de metodologías integradoras, al proponer cursos que lo guíen al diseño de proyectos interdisciplinarios que se desarrollarán en las aulas de clase.

Desde la fuente curricular de la epistemología, también se favorece el trabajo interdisciplinar en la Licenciatura en Educación Primaria, pues de acuerdo a Coll (1991):

El análisis epistemológico de las disciplinas contribuye a separar los conocimientos esenciales de los secundarios, a buscar su estructura interna y las relaciones que existen entre ellos, siendo decisivas sus aportaciones para establecer secuencias de actividades de aprendizaje que faciliten al máximo la asimilación significativa (p. 6).

Por lo tanto, el saber que se promueve en la Licenciatura en Educación Primaria, retoma los conocimientos esenciales para desempeñar la tarea docente y reconoce que deben articularse de forma dialéctica, integral y holística, a partir de la práctica profesional que desarrollan en el aula, resolviendo problemas y problematizando constantemente su realidad; por último, en la fuente psicopedagógica referente a los procesos de aprendizaje que desarrollan los alumnos para asimilar nuevos conocimientos y a los procedimientos desarrollados por los profesores para hacer que los alumnos aprendan (Coll, 1991), estos procesos se conciben desde una perspectiva constructivista, que retoma las aportaciones de Ausubel: el nuevo saber se ancla a los saberes previos y se construyen nuevos conocimientos que formarán parte de los esquemas de conocimiento, tal como lo explica Coll (como se cita en Miras, 2007):

Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. Así pues, gracias a lo que el alumno ya sabe, puede hacer una primera lectura del nuevo contenido, atribuirle un primer nivel de significado y sentido e iniciar el proceso de aprendizaje del mismo (p. 50).

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria favorece el proceso de construcción del aprendizaje al reconocer la importancia de caracterizar el contexto del que provienen los estudiantes, y emplearlo para generar las situaciones de aprendizaje que les permitan desequilibrar sus esquemas y reconstruir nuevas ideas a partir de experiencias reales y significativas.

Otro aspecto que se retoma desde el enfoque de la Licenciatura en Educación Primaria, es el aprendizaje situado, emanado de la teoría socio-cultural propuesta por Vygotsky (Díaz Barriga, 2006), la cual parte de que: «el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza» (Díaz Barriga, 2006, p. 19), por lo tanto, el sujeto y el contexto poseen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Cabe aclarar que el enfoque situado no limita la generalización del conocimiento, pues implica que una determinada práctica social esté vinculada de distintas formas con otros elementos y procesos sociales en curso dentro del sistema de la actividad, por ello, el profesor debe plantear situaciones auténticas, donde el sujeto movilice saberes y resuelva problemas reales de su contexto, dejando atrás prácticas sucedáneas, artificiales y carentes de significado para los estudiantes.

En el mismo sentido, el lenguaje, la lectura y escritura, no son solo herramientas para la adquisición de aprendizajes, sino también prácticas sociales. Vistas así, las prácticas de lectura y escritura permiten apropiarse del lenguaje tanto como de otros conocimientos, es por ello que puede visualizarse la importancia de tales quehaceres como un eje articulador de distintas áreas del conocimiento (Kaufman, 2010).

Otro elemento que se pretende fortalecer, desde el enfoque de la Licenciatura en Educación Primaria, es el desarrollo del «pensamiento crítico, científico y creativo para innovar la intervención pedagógica» (DOF, 2022, p. 1). En este sentido, conviene remitirse a la concepción más básica de pensamiento, definida por Dewey (1998) desde diversas ideas, una de ellas es la creencia: se proporciona sentido a lo que existe a partir de inferencias, aunque no exista un referente concreto de ella. Por ejemplo, algunas normas sociales arraigadas en los seres humanos, aunque no son tangibles, sí definen formas de conducta y vida de los sujetos; otra concepción de pensamiento consiste en una masa desordenada de ideas que aparecen en la cabeza.

Al referirnos al pensamiento reflexivo y crítico, entendemos que tiene características distintas al simple pensamiento, como la sistematicidad, la orientación hacia una meta concreta –que será la conclusión a la que se llegue, el estado de perplejidad y la búsqueda constante para superar ese estado de duda–, además de actitudes como una mente abierta, entusiasmo y curiosidad (Dewey, 1998). Por lo tanto, se concibe como: «el examen activo persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende» (Dewey, 1998, p. 25).

Existen varios componentes del pensamiento crítico, propuestos por Paul y Elder (2003): propósito definido; preguntas que llevan a problematizar el objeto de estudio; información que permita comprender el objeto e interpretación de la misma; construcción de conceptos y supuestos que ayuden a resolver el problema de la práctica. Todos estos elementos abonarán a la conformación de un punto de vista que, de manera informada y argumentada, ayuda a explicar el objeto de estudio o a resolver el problema planteado. Pensando en la práctica educativa, el pensamiento crítico posibilita la mejora de aquello que se estudia y analiza.

Hasta el momento se han identificado dos aspectos esenciales en el programa de estudios: trabajo interdisciplinar y pensamiento reflexivo. El tercero se refiere a la educación inclusiva, especialmente importante en algunos estados de México, como Zacatecas, debido a que más del 60% de las escuelas primarias se organizan a partir del modelo multigrado (Comisión

Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022), en este sentido, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria reconoce que los profesores mexicanos carecen de capacidades para atender a grupos multigrado en contextos rurales, rurales indígenas, urbanos entre otros, por lo tanto, es necesario fortalecer este aspecto, pues como lo señala David Ballesteros (citado en Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022): «en realidad no existen docentes multigrado, lo que existe es docentes en escuelas multigrado; esto sucede por la escasa formación profesional inicial y continua específica» (p. 15).

El enfoque de la Licenciatura en Educación Primaria (DOF, 2022), promueve la educación inclusiva, con el fin de transformar los entornos de aprendizaje para responder a la diversidad de los estudiantes, pues recordemos que:

[...] el propósito de la educación inclusiva es permitir que maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, como se cita en INEE, 2019a, p. 73).

Por lo tanto, los futuros docentes deben desarrollar capacidades que les permitan planear desde la perspectiva de la diversidad; diseñar situaciones comunes de enseñanza, aprendizaje y convivencia que ayuden a todos involucrarse y participar; comprender y acceder al contenido común; expresar sus ideas o aprendizajes, independientemente de cualquier condición física, cultural o social (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

La educación inclusiva se refleja en diversos aspectos del enfoque de la Licenciatura en Educación Primaria, entre ellos se encuentra «la flexibilidad curricular para que las maestras y maestros realicen ajustes razonables que permitan atender las necesidades de sus estudiantes y con ello coadyuvar en alcanzar una vida digna y una justicia social» (DOF, 2022, p. 1). Se observa que el programa de estudios abona al Objetivo de Desarrollo Sostenible cuatro (ODS 4), referente a garantizar «una educación inclusiva, equitativa y de calidad» y promover «el aprendizaje durante toda la vida para todos», y forma parte del compromiso que asume la Agenda 2030 de no dejar a nadie atrás, ni a nadie afuera. La agenda 2030 promete un «mundo justo, equitativo, tolerante, abierto y socialmente inclusivo en el que se atiendan las necesidades de los más desprotegidos» (UNESCO, 2017).

La educación inclusiva es concebida por la UNESCO, como un proceso que pretende lograr la inclusión social, donde se retoman aspectos claves como la aceptación de la diversidad, la creación de un sentido de pertenencia, la concepción de cada persona como valiosa, digna de ser respetada, independientemente de cualquier condición o situación. Este enfoque parte de una perspectiva de derechos humanos que pretende promover la formación de un docente crítico, capaz de reconocer la diversidad como fortaleza y no se le percibe como una debilidad.

METODOLOGÍA

La presente aportación se sustenta en el paradigma de investigación interpretativo, a partir de un enfoque cualitativo, centrado en la metodología de análisis críticos del discurso, comprendidos como:

Un conjunto de principios y teorías interdisciplinarias, en los que se integran diferentes enfoques para la exploración e interpretación del nivel micro y macro-discursivo, cuyo núcleo de reflexión es siempre un problema social, cultural o político, relevante para la comunidad en la cual se produce, distribuye y comprende el discurso (Wagner, 1995, p. 43).

La concepción anterior refleja que el análisis del discurso favorece la interpretación y comprensión del texto desde un carácter crítico, en el que se reconocen los intereses, las ideologías y la multiplicidad de formas de dominación expresadas en los discursos; parte del principio epistemológico del materialismo dialéctico en el que se reconoce que la ciencia no puede reducirse a una empresa libre de valores (Oquist, 1978), pues la naturaleza social del sujeto consiste en construir su identidad en la interacción cultural, económica y con su entorno social.

Esta contribución se realizó a partir de un ejercicio de lectura crítica del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (DOF, 2022), orientado hacia el análisis de los enfoques y propósitos del mismo, a partir de las siguientes variables de análisis: participación de la comunidad en la educación; interdisciplinariedad y articulación de los contenidos; aprendizaje situado; pensamiento crítico, y educación inclusiva, todas ellas aspectos centrales del enfoque planteado en el currículo de la licenciatura en cuestión.

RESULTADOS

El programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2022, enfatiza la importancia de la primera variable relacionada con la participación de la comunidad en la educación, considerándola como el núcleo de los procesos educativos en los que se genera el aprendizaje; por lo tanto, reconoce como directriz al enfoque centrado en el aprendizaje, pero aclara que estará en interdependencia con la comunidad. El vínculo entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunidad, permitirá al profesor elegir las estrategias didácticas que facilitarán la co-construcción de nuevos aprendizajes (DOF, 2022), con el fin de que el futuro docente alcance los dominios propuestos en el perfil general y específico como profesor de educación primaria.

Es importante enfatizar las implicaciones del término co-construcción, debido a que muestran una idea distinta a la de otros planes de estudio, pues permiten transitar de una cognición individualista y solitaria hacia una distribuida, reconociendo a los diversos actores de la comunidad como copartícipes de la construcción del conocimiento.

Uno de los aspectos planteados en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria, es la contextualización del proceso de aprendizaje para incorporar temas y contenidos locales, regionales y nacionales significativos; existe un elemento interesante de análisis por su carácter emancipatorio, debido a que se contrapone con algunas ideas planteadas por la UNESCO (2005) en torno a la necesidad de que la educación abone a la formación de ciudadanos del mundo, que comprenda que forma parte de un mundo globalizante, en el que todos estamos conectados a partir de diversos medios, por lo tanto existen valores universales, que resultan más importantes que los nacionales (Didriksson, 2003).

Otro dominio del perfil de egreso general, que refleja la importancia de la comunidad, es el referente al «saber ser y estar, saber conocer y saber hacer» (DOF, 2022): uno de sus desempeños establece la importancia de la participación del futuro profesor en la gestión escolar, para contribuir a la mejora institucional del Sistema Educativo Nacional, fortaleciendo los vínculos en la comunidad educativa y la relación de la escuela con el contexto próximo del sujeto (DOF, 2022); se pretende que el estudiante normalista desarrolle acciones de gestión y organización que fortalezcan la relación con los integrantes de la comunidad, y abone a su constante mejora y transformación.

Respecto del perfil de egreso específico de la Licenciatura en Educación Primaria se plantea que «Colabora con las familias y la comunidad, generando acciones que favorezcan su

participación en la toma de decisiones para atender problemáticas que limiten el desarrollo integral educativo de las niñas y los niños» (DOF, 2022, p. 11). Nuevamente se observa la importancia de la comunidad como un espacio en que el futuro docente se integra en la toma de decisiones y la mejora del entorno, retomando el enfoque de aprendizaje situado.

Esta relación entre la educación y la comunidad, también se observa en la flexibilidad curricular que el Plan de Estudios otorga a los Estados y escuelas normales para diseñar los cursos que respondan a las necesidades de formación docente, específicas de cada entidad federativa, debido a que el territorio nacional es amplio, diverso y demanda de desempeños y capacidades docentes distintas. Por ello, la «Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales», plantea la necesidad de que la comunidad normalista participe en la construcción de sus propios currículos.

El programa de Licenciatura de Educación Primaria. Plan 2022, traza veintiún espacios curriculares que corresponden a la flexibilidad curricular para desarrollar contenidos regionales por entidad federativa (DOF, 2022); es decir, casi el cuarenta por ciento del currículo se diseñará por cada comunidad normalista. En tal sentido, se advierte que esta propuesta da lugar a las voces e ideas de cada institución formadora de docentes; sin embargo, existen cursos que coinciden a nivel nacional y que constituyen los saberes básicos que debe poseer un profesor.

El Plan de Estudios presenta cursos obligatorios como Pedagogía y Didáctica del aula multigrado para cuarto semestre, materias que contribuyen al fortalecimiento del desempeño de los futuros docentes, mediante el desarrollo de los dominios del saber, requeridos para innovar y ser creativo en la organización y planificación del trabajo en aula multigrado (DOF, 2022); adelantándose a conocimientos que cualquier docente debe poseer, independientemente de su ubicación geográfica. Sin embargo, un elemento preocupante es la ausencia de algunos cursos indispensables para los futuros profesores, como el referente a la alfabetización inicial, pues esta es una tarea esencial de cualquier escuela primaria y se deja a consideración de los docentes de las escuelas normales, como si fuera un conocimiento del que pudiera prescindirse.

A partir de estos elementos novedosos y preocupantes de la Licenciatura en Educación Primaria, convendría cuestionar: ¿qué conocimientos son indispensables en la formación docente?, ¿estos saberes varían de acuerdo a la región geográfica en la que desarrollará su labor educativa?, o bien, ¿son lo suficientemente generalizables para suponer que un docente puede emplearlos en cualquier contexto? Las reflexiones a las que conducen estas interrogantes se centran en dos ideas: la primera hace pensar que cada región geográfica o escuela, debería proponer los indicadores para el docente que fuera a trabajar ahí, dejando de lado los concursos con rubros estandarizados a nivel nacional; sin embargo, la segunda idea permite entender que, conforme a la lógica de los concursos nacionales y la organización del Sistema Educativo Nacional, no es posible dedicar demasiados espacios a la autonomía curricular.

La segunda variable del presente estudio se refiere a la «interdisciplinariedad y articulación de los contenidos», la cual permite que la formación del futuro profesor se genere a partir de experiencias de aprendizaje vivas, que retoman los postulados socioconstructivistas y socioculturales, donde el estudiante desarrolla una «docencia formativa que centre su interés en la promoción y movilización de saberes y experiencias individuales y colectivas que favorezcan la adquisición, construcción y el fortalecimiento de nuevos aprendizajes del estudiantado» (DOF, 2022); se promueven algunas metodologías, como el aprendizaje basado en problemas, el análisis crítico de casos de enseñanza, entre otros, que buscan que el estudiante integre saberes provenientes de diversas disciplinas para resolver un conflicto o explicar alguna situación.

El currículo de la Licenciatura en Educación Primaria se organiza en cinco trayectos formativos, articulados e integrados por el trayecto de «práctica profesional y saber», debido a que este resulta ser la oportunidad para que los estudiantes se acerquen a la práctica gradualmente; además, demanda de los saberes del resto de los cursos para darle significado y sentido a lo que ocurre en la práctica: se retoma el trabajo interdisciplinar, estableciendo un vínculo real con el resto de los cursos, a partir de un elemento integrador que es el análisis de las experiencias obtenidas en las escuelas primarias.

De igual manera, en el trayecto formativo cuatro: «Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar» se promueve la articulación de los contenidos educativos, relacionados con una formación pedagógica, estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como el dominio de los contenidos de los programas del Sistema Educativo Nacional que exigen un trabajo articulado interdisciplinariamente (DOF, 2022), para ello, se plantean cursos específicos como: «Álgebra. Su aprendizaje y enseñanza», que aborda las nociones y formas de pensamiento relativas al álgebra, procurando una articulación entre contenidos y procesos de aprendizaje y enseñanza en la educación primaria, que permitan una construcción de situaciones didácticas, problemas, proyectos, resolución de problemas y su aplicación (DOF, 2022).

El curso «Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza», guarda una estrecha relación vertical con otras áreas de las matemáticas y, secuencialmente de manera horizontal, con otras disciplinas que se trabajan en el trayecto «Formación pedagógica didáctica e interdisciplinar». Al igual que el curso antes mencionado, la propuesta didáctica consiste en plantear al estudiantado situaciones desde el enfoque humanista y comunitario, en conjunto con la perspectiva de enseñanza situada y globalizada.

El curso «Literatura y mediación lectora» se articula directamente con los cursos de «Lenguaje y comunicación» y «Desarrollo de la literacidad». Así como con los cursos del trayecto formativo de práctica profesional y saber pedagógico. A partir de lo anterior, es posible apreciar que se promueve un trabajo interdisciplinar donde se relacionan los distintos saberes para explicar el fenómeno educativo que se vive en las prácticas profesionales, pues no es únicamente la vinculación entre un curso con los de su área de conocimiento en el plano secuencial, sino que también existen entramados horizontales.

La interdisciplinariedad también se observa en cursos orientados específicamente al tratamiento articulado de los contenidos en educación primaria, como lo es: «Pedagogías situadas y globalizadoras», perteneciente a la fase de profundización en el tercer semestre de la licenciatura; en ella se pretende que el estudiante conozca metodologías integradoras que surgieron en el siglo XXI. A la par, estas se relacionarán de manera natural con las áreas de conocimiento del trayecto de «Formación pedagógica didáctica e interdisciplinar».

Un elemento preocupante en esta variable es que, a pesar de plantear explícitamente la interdisciplinariedad y la autonomía curricular, las metodologías de trabajo propuestas son iguales al programa de estudios anterior (SEP, 2018), por lo que valdría la pena cuestionarse: ¿los nuevos planteamientos curriculares se concretarán en el aula a partir de las mismas metodologías didácticas, propuestas en planes anteriores?, ¿qué tendría que saber o hacer el formador de profesores para concretar las intenciones curriculares en el aula?

La tercera variable de este análisis corresponde al aprendizaje situado, la cual se relaciona íntimamente con la participación de la comunidad en la educación, pues es en este espacio donde se promueve el aprendizaje y la cognición situada. El aprendizaje situado en la formación docente retoma algunos principios como la interacción con los otros, la movilización de conocimientos para la resolución de un problema o la comprensión y explicación de un fenómeno.

Dentro del programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria se plantea como núcleo central, la construcción y el desarrollo de experiencias de aprendizaje vivas y situadas, por ello se favorecen las siguientes metodologías: «el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, aprendizaje por proyectos, así como la detección y análisis de incidentes críticos» (DOF, 2022, p. 2).

El enfoque de aprendizaje y cognición situada se encuentra en el perfil de egreso específico de la Licenciatura en Educación Primaria, específicamente en el dominio referente al diseño y desarrollo de planeaciones didácticas situadas desde la interculturalidad crítica, considerando el Plan de Estudio vigente para la educación primaria (DOF, 2022); dentro de los desempeños, se enfatiza la necesidad de que el futuro profesor construya y coordine situaciones de aprendizaje en las que se vinculen diferentes campos formativos y disciplinas, desde las aportaciones de la neurociencia, la psicología y la didáctica.

A partir del dominio anterior, el trayecto formativo dos: «Bases teóricas y metodológicas de la práctica», propone la agrupación y articulación de los contenidos educativos y las experiencias de aprendizaje que posibilitan una intervención educativa situada y contextualizada, por lo tanto, se retoman conocimientos de los procesos de desarrollo neuropsicológico, físico y socioemocional de niños, adolescentes y jóvenes. En este sentido se proponen los programas de: «Pedagogías situadas globalizadoras», perteneciente al tercer semestre; «Pedagogía y didáctica del aula multigrado» e «Interculturalidad crítica e inclusión», ambas pertenecientes a la fase de profundización, específicamente en el cuarto semestre.

Desde el planteamiento curricular, el aprendizaje situado está presente, no solo como un saber que debe poseer el docente en formación, sino también como una manera en que debe trabajarse en las aulas normalistas, por lo tanto, se convierte en un asunto preocupante al plantear a los formadores el reto de transformar y mejorar su práctica.

La cuarta variable se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico, definido como uno de los aspectos centrales del perfil de egresos general, pues se reconoce como un elemento fundamental para que el futuro profesor produzca saber desde distintas dimensiones, como la pedagógica, didáctica o disciplinar (DOF, 2002). De igual forma, se busca que el estudiante valore la investigación y producción del conocimiento desde la problematización de la práctica profesional, a partir del empleo del pensamiento crítico, permitiéndole posicionarse como un sujeto histórico frente a los diversos problemas de México y de su entorno.

El desarrollo del pensamiento crítico es un aspecto central en el programa de la Licenciatura en Educación Primaria. Se pretende que el futuro docente se involucre en la sociedad del conocimiento al hacer investigación desde la reflexión de su propia práctica docente, con el fin de innovar la realidad educativa, mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para contribuir en la transformación del Sistema Educativo Nacional (DOF, 2002). Se propone la formación de un docente que problematice su quehacer en el aula, la cuestione a partir de interrogantes concretas, indague en distintas fuentes para comprender lo que ocurre, interprete información, construya hipótesis y articule respuestas claras a los problemas presentados de forma cotidiana en el salón de clases.

El futuro profesor debe asumirse como un agente de transformación que mejora constantemente su práctica educativa, cuestionándola y acercándose gradualmente a ella como un objeto de estudio, de tal forma que innove a partir de un pensamiento reflexivo, crítico, creativo y sistémico; actúa desde el respeto, la cooperación, la solidaridad, la inclusión y la preocupación por el bien común (DOF, 2022).

El perfil de egreso específico de la Licenciatura en Educación Primaria demuestra diversos dominios que enfatizan en la necesidad del desarrollo del pensamiento crítico por parte del futuro profesor, uno de ellos se refiere al análisis crítico del «Plan y Programas de Estudio vigentes para comprender sus fundamentos, la forma en que se articulan y mantienen tanto con congruencia interna como con otros grados y niveles de la educación básica» (DOF, 2022, p. 11). Se propone que el futuro profesor realice un ejercicio crítico que le ayude a comprender cómo se estructura el Plan de Estudios de Educación Básica para, posteriormente, realizar tareas de articulación entre diferentes contenidos y niveles educativos.

Otro de los dominios del perfil de egreso específico de la Licenciatura en Educación Primaria, que refleja la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, es el referente a la evaluación del trabajo docente y el desempeño de los niños para intervenir en diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa a fin de mejorar los procesos de aprendizaje (DOF, 2022), pues se pretende que el futuro profesor adquiera las capacidades para realizar procesos de intervención en su práctica, desde diferentes diagnósticos de las problemáticas, que limitan el aprendizaje de los estudiantes desde sus contextos cercanos, desarrollando proyectos de mejora, implementando y evaluando acciones que conlleven a mejorar el proceso educativo en las aulas de educación primaria.

Los diversos análisis que realice el profesorado, tanto de los programas educativos, la realidad de los estudiantes y sus contextos, así como de su propia práctica desde el pensamiento crítico, le permitirán incidir favorablemente en la tan anhelada mejora del Sistema Educativo Nacional.

La última variable del presente análisis se refiere a la educación inclusiva, impulsada en diversos apartados del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, pues se reconoce que la realidad en las aulas mexicanas es heterogénea. El docente en formación debe desarrollar las habilidades para vincularse con el contexto sociocultural y plurilingüístico, al tratar de integrar a los alumnos (independientemente de su condición física, social, emocional o cognitiva). Se pretende que el futuro profesor impulse una cultura de equidad e inclusión (De los Santos, 2020), que abone al Objetivo de Desarrollo Sostenible cuatro de la Agenda 2030, en el que no se deja a nadie atrás, ni afuera.

Otro aspecto en el que se refleja la importancia de la educación inclusiva, son las orientaciones de evaluación que brinda el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, pues la considera como un proceso integral que reconoce la diversidad que prevalece en los grupos; por lo tanto, evita la comparación y competición entre los integrantes, favoreciendo una evaluación formativa en la que cada estudiante conoce sus niveles de desempeño y es capaz de plantearse metas en función de sus propias capacidades y objetivos. Además de que la valoración del aprendizaje no solo se centra en el producto final, pues toma en cuenta los diversos aspectos procedimentales, actitudinales y conceptuales, desarrollados por el alumno a lo largo de las tareas planteadas. Sin embargo, la propuesta evaluativa del Plan de Estudios en cuestión (DOF, 2022, pp. 28-29), se establece en dos direcciones: formativa y sumativa. La evaluación como acreditación continúa sosteniéndose en una escala numérica de 5 a 10, dejando de lado la intención de evitar hacerla comparativa y competitiva.

El perfil general de formación docente reconoce la necesidad de que el profesor cuente con las habilidades y capacidades para promover una educación inclusiva, de acuerdo al «desarrollo cognitivo, psicológico, físico de las y los estudiantes, congruente con su entorno sociocultural» (DOF, 2022, p. 7). El futuro profesor debe aprender a planificar, desarrollar y evaluar la práctica docente, a partir de estrategias auténticas y situadas, empleando

diferentes modalidades y formas de organización, en las que se brinde un acompañamiento oportuno y personalizado a los estudiantes. El profesor debe realizar diagnósticos integrales que le permitan conocer a su alumno y caracterizar su realidad familiar, formas de aprendizaje, preocupaciones, intereses y pasiones para brindar la ayuda pedagógica para lograr los aprendizajes previstos en las secuencias didácticas.

El perfil de egreso específico de la Licenciatura en Educación Primaria también denota la importancia de la educación inclusiva, pues en varios de sus dominios establece la necesidad de que el futuro profesor caracterice la «diversidad de la población escolar que atiende, considerando la modalidad, sus contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, psicológico, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente situada e incluyente» (DOF, 2022, p. 10), además de diseñar y desarrollar propuestas diversificadas para atender a niños de grupos multigrado.

DISCUSIONES

En virtud de lo analizado, es necesario señalar que se observa una constante en el co-diseño de los cursos de la Licenciatura en Educación Primaria, algunos de ellos poseen características y discursos bastante coincidentes con planes anteriores, lo que hipotéticamente indicaría que se trata de cambios únicamente discursivos, que no implican cambios sustanciales en el contenido de los descriptores de los cursos y las propuestas de trabajo. Sucede lo mismo en cuestiones como la evaluación o las metodologías de enseñanza propuestas, que se retoman sin cambios.

Es necesario mantener una mirada crítica sobre el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2022 para lograr interpretarlo, entenderlo y desarrollarlo, apegados a los planteamientos medulares de este marco curricular común, como es el caso específico de la segunda variable que se refiere a la «interdisciplinariedad y articulación de los contenidos»; la tercera que alude al «aprendizaje situado» que se relaciona directamente con la participación de la comunidad en la educación. Si estos conceptos no son comprendidos por los formadores, poco sentido tendrán las intenciones de entramados secuenciales y horizontales entre los cursos: se le restará importancia a los alusivos a la práctica docente, como aquellos en los que se propicia la interdisciplinariedad.

Otro reto al interior de las instituciones formadoras de docentes es favorecer el trabajo colegiado para transitar del reconocimiento a la superación de los vacíos existentes dentro de la propuesta, los cuales no han sido totalmente aclarados, como es el caso particular del término «competencias» y los tan aludidos «dominios y desempeños», por lo que vale la pena preguntarnos: ¿qué teorías sustentan al enfoque por competencias? y, en todo caso, ¿cuáles son los argumentos teóricos para hablar de dominios y desempeños? Este y otros temas deben debatirse al interior y exterior de las escuelas normales. Hablar de un nuevo Plan de Estudios, origina esperanza de una nueva visión de la educación en su generalidad, pero la realidad indica contradicciones y vacíos que permiten dudar del futuro de la propuesta.

Respecto de la tercera variable se encuentra conceptualmente la definición de educación inclusiva, no solo como una perspectiva pedagógica, sino también como un derecho humano. En el análisis realizado al Plan de Estudios de Educación Primaria 2022, se encuentra la recomendación de las prácticas inclusivas desde los objetivos disciplinares, careciendo de procedimiento, vías, técnicas y herramientas que han de propiciar su proceso y centrándose en la libertad de cátedra:

Flexibilidad en la enseñanza y aprendizaje inclusivo: que las y los docentes tengan libertad de cátedra para hacer ajustes razonables a fin de apegarse a las necesidades del contexto de sus estudiantes y las necesidades individuales de aprendizaje (DOF, 2022, p. 5).

De este modo, la educación inclusiva desde la flexibilidad de la enseñanza educativa se concibe como un proceso que nace a partir del reconocimiento de las limitaciones de los alumnos, por ello sería importante concebirlo como un estado que transite de la eliminación de las barreras a la participación y aprendizaje, en donde la propuesta de enseñanza, en sí misma, sea una propuesta inclusiva, dando espacio a que se gesten los conocimientos en los momentos propios para cada aprendiz.

Sin embargo, el Plan 2022 determina parámetros e indicadores que se pretenden alcanzar cada determinado tiempo –ya sea al final del programa o al término de cada semestre– y que se presentan como necesarios, pero que rompen con la búsqueda de una educación inclusiva, pues estandarizan el desempeño de los futuros profesores sin importar sus habilidades, condiciones y limitantes.

La escuela, por sí misma, es una institución social que busca superar los efectos de la pobreza y marginación. Para tener una educación inclusiva deben tomarse en cuenta los contextos específicos, sociales y económicos de la población, con el objeto de elevar la excelencia educativa y, con ello, el desarrollo sostenido y sustentable; es decir, debe hacerse propio el principio de transformación del tejido social, desde una perspectiva formal e intencionada, que marque las directrices correspondientes en razón de un proceso dialógico, donde es necesario que exista una comunicación constante y propositiva entre autoridades educativas, docentes, estudiantes, padres de familia y sociedad en su conjunto, cuyo fin ha de ser la colaboración y aportación de elementos críticos para construir una mejor sociedad, dignificada y que se transforme desde la escuela.

Lo preocupante en torno al surgimiento de esta nueva propuesta curricular, tiene que ver con que todas las buenas voluntades aquí expuestas, pudieran no generar un cambio sustancial como se proyecta, porque no existe una política pública clara y el gran número de involucrados en el proceso de construcción no está totalmente inmerso en la discusión, esto hace pensar en una toma de decisiones precipitada por parte de los dirigentes nacionales, que pudiera estar generando un caldo de cultivo para otro experimento pedagógico fallido.

CONCLUSIONES

La Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2022, recupera los principios de la Nueva Escuela Mexicana, reflejados en los enfoques de enseñanza-aprendizaje que orientan la formación docente, resaltando aspectos como: el papel de la comunidad como el centro de la acción educativa, donde ya no solo se retoman enfoques individualistas de cognición, sino que se le atribuye importancia al contexto donde se desenvuelve el sujeto y se genera la acción educativa; este vínculo entre escuela y comunidad demanda de un trabajo colaborativo entre docentes, para favorecer el tratamiento de los contenidos desde una visión integral y articulada, en la que se promuevan prácticas auténticas que inciten al análisis y a la movilización de conocimientos, por parte de los estudiantes, a partir de situaciones reales en contextos de práctica específicos.

Otro aspecto que se retoma en los enfoques del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2022, es el aprendizaje situado que propone el trabajo a partir de situaciones reales que lleven al estudiantado a desarrollar su pensamiento crítico y creativo para problematizar, comprender e innovar su práctica docente, a partir de investigaciones sistemáticas.

Además, cobra especial importancia, en este Plan de Estudios, la educación inclusiva debido a que no se retoman a pie puntillas las políticas internacionales definidas en la Agenda 2030, en donde se plantea la necesidad de promover una educación que reconozca, acepte e integre favorablemente a la diversidad; en este sentido, la Nueva Escuela Mexicana retoma dichas ideas y las convierte en un eje central de la formación docente.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2022, resulta ser un proyecto curricular ambicioso que pretende transformar la educación, a partir de la formación de un profesor que desarrolla capacidades y habilidades distintas a las habituales, capaz de responder a las exigencias internacionales, pero a la vez, consciente de la necesidad de volver a los saberes generados en la comunidad, convirtiéndose esta en el centro de la acción educativa, se reconoce la diversidad de los integrantes que la conforman y se prioriza el desarrollo de dominios que favorecen el pensamiento crítico y la formación integral de los docentes.

Las exigencias de una sociedad que se enfrenta a múltiples situaciones de violencia, discriminación social, deshumanización de la educación y globalización mercantil, tratan de resarcirse a partir de la propuesta curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2022, en el que se intenta mejorar las condiciones de la sociedad mexicana, a partir de la formación de docentes, para convertirlos en sujetos de transformación y cambio. Por último, convendría cuestionarnos si las políticas educativas, implementadas hasta el momento, son suficientes para concretar esta propuesta en la realidad educativa de México, o si solo se quedará como un proyecto de buenas intenciones, propio de una administración gubernamental, que terminó traducándose en las mismas prácticas transmisivas de formación docente, evadiendo la responsabilidad de una verdadera co-construcción curricular, retomando metodologías de trabajo y formas de evaluación de planes anteriores, con un agregado de ideas y alegatos que se contraponen o que resulta confuso para concretar en las aulas de clase. ■

Referencias

- Coll, C. (1994). *Capítulos 2. Fundamentos del currículo, en Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós: Barcelona.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad*. Gobierno de México.
- Dewey, J. (1998). ¿Qué es pensar? En D. John, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo* (pp. 21-31). Paidós.
- De los Santos, P. J. (2020). Inclusión y educación. *Educación Inclusiva*, pp. 49-82. UNESCO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k3m3.6>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc-Graw-Hill
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2022, 16 de agosto). *ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Anexo 5. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

- Didriksson Takayanagui, A., (2003). De la reforma a la innovación: la universidad de nuevo necesaria. *Perfiles Educativos*, XXV(101), pp. 23-49. [fecha de Consulta 30 de noviembre de 2022]. ISSN: 0185-2698. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210103>
- Kaufman, A. M. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A350.pdf>
- Lenoir, Y. (2015). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Inter Disciplina*, 1(1), pp. 51-86 <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46514>
- Miras, M. (2007). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. En Coll, C; Martín, E.; Mauri, T.; Miras M.; Onrubia J.; Solé, I. *El constructivismo en el aula*. México: Colofón.
- Parada Barrera, C. S. (2009). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. *Revista VIA IURIS*, 7, pp. 98-111. [fecha de Consulta 28 de octubre de 2022]. ISSN: 1909-5759. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273920959008>
- Paul, R., y Elder, D. L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. *Pensamiento*, 26.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. México.
- Soler, J. C., Soler Martínez, M., y Peña, M. J. (2006). Las relaciones interdisciplinarias en la formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica. *VARONA*, 42, pp. 16- 21. [fecha de Consulta 27 de octubre de 2022]. ISSN: 0864-196X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635561004>
- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. *Informe mundial de la UNESCO*. París: UNESCO. http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf
- UNESCO (2021). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Análisis*, 17(1), p. 15. <https://doi.org/10.54114/revanlisis.v17i1.17556>
- Vaillant, D., (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios. Hacia un movimiento pedagógico nacional. *Docencia*, XXI(60), pp. 4-13. <https://bit.ly/3uM6yaV>
- Wagner, W. (1995). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Critical discourse análisis. Papers on Social Representations*. Electronic Version, 4(2), pp. 41-62.
- Zabala, A. (1989). El enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, 168.

APUNTES

APUN-

TES

A-

PUNTES



DISPOSITIVO DIDÁCTICO RELACIONAL. REIVINDICACIÓN DEL VALOR DEL APRENDIZAJE DE LA DANZA PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL

RELATIONAL DIDACTIC DEVICE. CLAIMING THE VALUE OF DANCE LEARNING FOR AN INTEGRAL EDUCATION

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2734>

Andrés Rigoberto Ordóñez Matute
Facultad de Artes de
la Universidad de Cuenca, Ecuador.

arigoberto.ordonezm@ucuenca.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5638-5638>

Recibido: noviembre 3, 2022 - Aceptado: diciembre 1, 2022

Resumen

El presente artículo rompe con las prácticas de invisibilización y descontextualización de la enseñanza de la danza en espacios educativos. Tiene el objetivo de proponer un dispositivo didáctico relacional que permita la enseñanza integral de contenidos dancísticos y no dancísticos en los espacios escolares. El estudio adopta secuencias metodológicas de la investigación, basada en las artes, para crear una propuesta que impacta el cuerpo desde los lenguajes del movimiento para producir conocimiento corporal, sensible, racional y afectivo, integrando múltiples campos disciplinares. Los hallazgos definen el dispositivo didáctico relacional como una especie de laboratorio simbólico activo, donde la danza, a través del cuerpo y el movimiento, dialoga con otras materialidades escénicas, sociales y culturales para crear estrategias de indagación y construcción del conocimiento, a partir de la producción de identidades relacionales. Desde esta perspectiva, se concluye que la danza se convierte en un dispositivo porque permite el abordaje interaccional, multisensorial y multimodal de contenidos curriculares, vinculados con las prácticas sociales. Ella se aleja de la instrumentalización del movimiento y adquiere valor técnico-funcional en la enseñanza y resignificación de nuevas identidades corporales, sensibilidades, racionalidades, y de conocimientos.

Palabras clave: Enseñanza en danza, investigación basada en artes, dispositivo, educación dancística, identidades relacionales.

Abstract

This article breaks with the practices of invisibilization and decontextualization of dance teaching in educational spaces. It aims to propose a relational didactic device that allows the integral teaching of dance and non-dance contents in school spaces. The study adopts methodological sequences of arts-based research to create a proposal that impacts the body from the languages of movement to produce corporal, sensitive, rational and affective knowledge, integrating multiple disciplinary fields. The findings define the relational didactic device as a kind of active symbolic laboratory, where dance, through the body and movement, dialogues with other scenic, social and cultural materialities to create strategies of inquiry and construction of knowledge, from the production of relational identities. From this perspective, it is concluded that dance becomes a device because it allows an interactive, multisensory and multimodal approach to curricular contents linked to social practices. It moves away from the instrumentalization of movement and acquires technical-functional value in the teaching and resignification of new bodily identities, sensibilities, rationalities and knowledge.

Keywords: Dance Teaching, Arts-based Research, Device, Dance Education, Relational Identities.

INTRODUCCIÓN

Referirse a la danza en los espacios educativos es sinónimo de recreación y folklore. Es impensable percibirla como un mecanismo que cree sinergias entre la formación humana y las dinámicas socioeconómicas, políticas, culturales, legislativas, estéticas y axiológicas que la complementan (Justin, 2021; Ørbæk y Engelsrud, 2021). También, resulta poco probable reconocer en ella trascendencias que permean los espacios escolares para visibilizar huellas patrimoniales o denuncias sociales. La danza, se ha representado como una práctica carente de funcionalidad productiva y profesional para la sociedad, al punto de considerarla inútil. Esta realidad, supera la retórica argumentativa del problema y se configura como una verdad que rompe fronteras, a juzgar por los resultados de las investigaciones reportadas desde Reino Unido (Vincent, Timmons, y Mulholland, 2021), Noruega, (Ørbæk, y Engelsrud, 2021), Nigeria (Justin, 2021), Ghana (Petrie, 2020), India (Singh y Devi, 2021), Inglaterra (Connell, 2009), España (Arias, Rodríguez y Sánchez, 2021), Chile (Saavedra, 2016), Estados Unidos (Wilson y Moffett, 2017), Escocia (Vincent, Timmons, y Mulholland, 2021), Argentina (Saavedra, 2016), Colombia (Pulido, 2021) y Ecuador (Morocho, 2022), en donde el valor de la danza, como generadora del pensamiento complejo, integral y relacional, no existe y, mucho menos, la posibilidad de considerarla como instrumento para impulsar la conciencia creativa, experimental e independiente en el estudiante.

Partiré del contexto ecuatoriano para ilustrar lo anteriormente indicado, y veremos que esta realidad también es compartida en otras latitudes, a juzgar por las referencias que se encontrarán en el texto. La concepción de la danza, a nivel de educación básica, media, superior y bachillerato, es limitada. En cuanto a su instrumentación, tiene una marcada ausencia de metodologías consecutivas y progresivas que atiendan la complejidad y posterior consolidación de sus saberes en los diversos niveles curriculares, lo cual es compartido por Justin, (2021); Lobel, (2021), y Singh y Devi, (2021), cuando reportan la representación de la danza en los espacios educativos como un lenguaje carente de valor transversal e integral, desde las corporalidades y movimientos; ausencia de prácticas creadoras de conocimiento desde lo corporal, y la producción de medios de aprendizaje funcionales a partir de la danza, respectivamente.

La danza se imparte en espacios descontextualizados, con limitada infraestructura (Arias, Rodríguez y Sánchez, 2021), y docentes pobremente capacitados (Pulido, 2021). En este contexto, las instituciones educativas muestran timidez en sus procesos pedagógicos-artísticos y un raquítico inventario de recursos especializados para enseñar, de forma integral y compleja, esta expresión artística (Morocho, 2022). Los docentes reportan ausencia de herramientas técnicas, creativas, activas y experiencias en la educación dancística, provocando procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la reproducción o imitación de contenidos, cuya consecuencia es el desinterés de los estudiantes en las prácticas corporales, como creadoras de conocimiento e información (Connell, 2009; Justin, 2021; Ørbæk, y Engelsrud, 2021; Pulido, 2021; Vincent, Timmons, y Mulholland, 2021).

Desde esta perspectiva, el ejercicio didáctico es plano, sin diversificación de recursos, espacios, tópicos y estrategias especializadas (Duffy, 2022; Ginoris, Addine y Turcaz, 2006; Mora y Eliecid, 2022; Wilson y Moffett, 2017), minimizando la posibilidad de que el saber dancístico se aprenda significativamente o sea un mediador de aprendizajes significativos. Básicamente, al reducirlo a una coreografía, por ejemplo, el estudiante jamás podría vivir (desde el movimiento) prácticas colaborativas, reflexivas, relacionales e integrales, vinculadas a una temática de su interés (Jussliin, 2019; Wilson y Moffett, 2017; Oliver y Ferrer, 2022). Considero importante destacar que esta falta de diversificación didáctica pudiese estar asociada a la danza institucionalizada en el currículo en la que se envasan saberes sin autonomía, desconectados de las prácticas sociales y alejados de la probabilidad de reflexión, provocando que lo aprendido se convierta en una práctica sin trascendencia funcional (Hsia, Hwang y Lin, 2022; Wilson y Moffett, 2017; Stevens y Huddy, 2016), así como al desconocimiento de la heterogeneidad de los cuerpos y sus lenguajes, en la resignificación del conocimiento (Connell, 2009; Lobel, 2021; Petrie, 2020; Singh y Devi, 2021).

Con base en lo señalado, la presente investigación confronta los procesos de invisibilización y desenfoco que reducen la enseñanza dancística en los espacios educativos, a una práctica mecánica y, por ello, tiene el objetivo de proponer un dispositivo didáctico relacional que permita la enseñanza integral de contenidos dancísticos y no dancísticos en los espacios escolares. Este dispositivo didáctico que propongo permitiría:

- ◆ Resignificar la danza como mediadora en la producción del conocimiento corporal y sensible.
- ◆ Fortalecer su potencial para dialogar con diversos campos disciplinares (Jussliin, 2019; Ortiz, 2017a; Lobel, 2021).
- ◆ Crear prácticas de enseñanza en las que convergen el cuerpo y el movimiento con la cultura, el arte, la sociedad y sus heterogeneidades.
- ◆ Hacer de la experiencia dancística un intercambio epistémico para la resignificación de nuestras prácticas relacionales (Saavedra, 2016; Morocho, 2022; Ørbæk, y Engelsrud, 2021; Pellicer, 2020)
- ◆ Potenciar el aprendizaje kinestésico y sus estilos de aprendizaje.

Desde este dispositivo didáctico, la educación dancística fomentaría la consolidación y transferencias de habilidades creativas, intelectuales, sensitivas, motrices, sociales y relacionales (Jussliin, 2019; Mora y Eliecid, 2022; Petrie, 2020), porque se establecerían nexos entre la expresión artística que subyace al movimiento, y los sentidos y significados sociales que lo animan. Del mismo modo, encontraríamos un canal para fortalecer la disciplina, responsabilidad, comunicación, confianza, resolución de problemas y el bienestar emocional, psicológico y físico del individuo (Pulido, 2021; Morgan, y Nygaard, 2021; Singh y Devi, 2021;

Vincent, Timmons, y Mulholland, 2021). De esta manera, la danza estaría llamada a ser un campo abierto de estilos, técnicas y lenguajes de movimiento con influencia en el sentido personal-social de los estudiantes (Arias, Rodríguez y Sánchez, 2021; Morgan, y Nygaard, 2021; Singh y Devi, 2021). Por último, el dispositivo le entregaría al docente la condición de mediador entre las prácticas dancísticas, el currículo y sus contextos de influencia, asumiendo la pluralidad de corporalidades y subjetividades, desde un diálogo horizontal con el cuerpo, los recursos y medios en un ambiente de confianza, respeto, seguridad y bajo condiciones especiales (Lobel, 2021; Mora y Eliecid, 2022; Morocho 2022). Básicamente, pasaríamos a entender la danza, como un fenómeno que construye conocimiento desde una realidad diversa, fluctuante y transformadora, que reconoce, en la experiencia, un espacio permanente de aprendizajes (Ørbæk, y Engelsrud, 2021; Abad, 2009).

A continuación, como primer punto, analizaré los elementos previos para la construcción del dispositivo, desde la trilogía cuerpo, movimiento y currículo. Posteriormente, presentaré las concepciones y los significados que adquiere la danza como dispositivo, para luego indicar el sentido metodológico de la investigación, acompañado de la definición, configuración y funcionalidad del dispositivo didáctico relacional y los respectivos hallazgos, derivados de la misma. Finalmente, se muestran escenarios de aplicación del dispositivo didáctico relacional y las conclusiones obtenidas con base en la investigación realizada.

CUERPO, MOVIMIENTO Y CURRÍCULO. ELEMENTOS PREVIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO

El currículo tiene una forma prescriptiva y la danza un espíritu rebelde que lo redimensiona para entenderlo como una práctica social en la que se negocian significados con movimiento (Pulido, 2021; Lobel, 2021; Zinga y Styres, 2018). Desde esta perspectiva, el currículo es un requirente que anima a la danza a traducir saberes sociales y disciplinarios en movimientos que testimonian diversas conexiones, y transferencias con el otro, el cuerpo y su subjetividad en acción (Rolnik, 2001; Ordóñez 2022; Méndez, 2020; Justin, 2021). En este esquema de significados, el movimiento pierde inocencia y en él se reconoce capacidad para crear otras respuestas alternativas a las demandas curriculares para abordar, de forma diferenciada, contenidos culturales, sociales, humanos y naturales que, por lo general, se asumen desde el cientificismo o las humanidades. En este caso, los contenidos toman forma en el movimiento. Se adhieren a otras materialidades como vestuario, escenografía, música, objetos, etcétera, provocando procesos de negociación, confrontación y/o resistencia. Ahora los contenidos, se leen y se mueven, y el aprendizaje se complejiza incorporando dimensiones corporales, sensoriales, racionales y afectivas. En esta nueva trilogía de currículo-cuerpo-movimiento, se crean alternativas kinestésico-cognitivas para aprender experimentando, resignificando y construyendo.

En este sentido, el cuerpo y el movimiento se convierten en elementos con intencionalidad. Se apropian de la multisensorialidad del individuo para diversificar las vías de construcción de aprendizajes. Entre ellos existe complementariedad, de forma análoga a los métodos (Fontaines Ruiz, 2010), lo cual convierte a la danza en un dispositivo potencializador de prácticas activas y significativas en el desarrollo cognitivo, sensorial, motriz y social del estudiante (Anaya, 2022; Petrie, 2021; MINEDUC, 2016). Esto es posible porque cuando el ser humano se invive en la danza (obra, pieza, composición, coreografía, etcétera), activa un comportamiento relacional que se configura como una espiral que termina por formar una nueva identidad, que cobra vida en el escenario y deja huellas en quien lo materializa, ofreciéndole la posibilidad de registrar valores cognitivos al movimiento realizado.

Por ejemplo, cuando un estudiante interpreta una danza popular, representando manifestaciones, identidades, actividades y cosmovisión de una determinada cultura, genera un proceso multimodal de acercarse a los recursos que componen el fenómeno de estudio, provocando la construcción de una identidad relacional; no solo ejerce un rol temporal del personaje que representa con la danza, sino que, al ofrecerle su cuerpo y sus cualidades físicas, sensoriales y psicológicas, antes, durante y después de la presentación, se apropia de los contenidos que configuran dicho sistema de análisis (Salvador, 2015; Alcolea, 2015; Barbosa y Murcia, 2012; Galarza, 2015; Gallo, 2010; Aguirre, 2015). Este personaje temporal –que hospeda el cuerpo-estudiante–, conecta, activa y produce conocimiento en sí mismo y en el otro. Provoca, también, la negociación de identidades que, entendidas en contexto, ofrece múltiples territorios para la creación de sentidos y significados que potencialmente se conviertan en aprendizajes. Este es el germen de las identidades relacionales.

En este caso, el currículo es el macro-contexto en donde la enseñanza de la danza cobra sentido e intencionalidad, vinculada a objetivos, destrezas y habilidades de aprendizaje (Oliver y Ferrer, 2022). En otras palabras, el currículo se legitima como práctica social al permitir la interacción y el diálogo de identidades concretadas en el cuerpo, movimiento, tiempo, ritmo, vestuario, la sonoridad, escenografía, etcétera y las convierte en contenedoras de conocimientos, experimentando y apreciando la vida misma (Donoso, 2015). Esta es la verdadera magia que ofrece la interacción currículo, cuerpo y movimiento que termina por convertir la danza en un recurso transversal a otras disciplinas, capaz de fomentar aprendizajes multimodales, cuando libera la capacidad creativa, experimental y expresiva del individuo (Wilson y Moffett, 2017; Jussliin, 2019; Stevens y Lockney, 2017).

SIGNIFICADOS DE LA DANZA COMO DISPOSITIVO

Un dispositivo es una red discursiva y no discursiva de prácticas heterogéneas (Foucault, 1977; García, 2011; Castro, 2004; Vega, 2017), articuladas para configurar sistemas de significación que se actualizan, transforman, expanden y fisuran permanentemente (Deleuze, 1990; García, 2007). Esta forma de producción de redes, implica un ejercicio de poder y de configuración del saber, determinando posibles efectos sobre la verdad y brindando la capacidad de inscribir metodologías, estrategias y formas de abordar la enseñanza-aprendizaje. Se trata de un sistema de organización que permite hacer ver y hacer hablar con capacidad para ser comprendido (Deleuze, 1990; Foucault, 1984; García, 2011). Es una red que posibilita interceptar, determinar y orientar los modos de comportamiento, discursos y acciones de los individuos que lo habitan (Agamben, 2011). En este sentido, la danza como dispositivo, se presenta como una herramienta cuestionadora de poderes y saberes instituidos, porque rompe la invisibilización de prácticas y conocimientos. Ella alfabetiza los cuerpos, reconoce su heterogeneidad y crea diálogos horizontales entre ellos. Este hecho fractura el sentido homogéneo y globalizador de las prácticas culturales, artísticas y humanas, provocando la producción de nuevos discursos desde la alteridad y el sentido de diferencia (Estermann, 2008; Morocho, 2022; Zinga y Styres, 2018).

Entendido como dispositivo, lo dancístico se convierte en una herramienta generadora de sensibilidades, racionalidades y conocimientos, que contribuye a configurar nuevas realidades, sentidos y significados entre las agencias y sus contextos, como consecuencia de: su efecto interaccional, su potencial como productora de epistemes y el valor técnico que toma el movimiento en la formación de los saberes. Estas propiedades las detallo a continuación.

La danza al ser movimiento es interacción. Transforma el cuerpo en un fenómeno social que crea realidades abiertas, dinámicas (Gallo, 2010; Barbosa y Murcia, 2012; Barbosa, 2021), con

fortalezas para producir sentidos, percepciones y lecturas cambiantes. Ella se convierte en un campo de reconocimiento y encuentro con otras materialidades y corporalidades, que expande sus códigos, canales y sentidos, al crear, en el mismo cuerpo y en el del otro, habilidades, e identidades relacionales que adquieren significaciones propias y colectivas para negociar su propia configuración (Taylor, 1996; Ordoñez y Torres, 2020; Ordóñez, 2022).

Posee capacidad para crear epistemes, la danza como dispositivo permite: «entender al otro, no como objeto de estudio, sino como sujeto situado en el presente, aquí y ahora, con una forma particular de construir la realidad» (Morocho, 2022, p.426). Este hecho genera universos simbólicos, como consecuencia del tejido formado entre praxis y conocimientos regulados. En el terreno escolar, la enseñanza de la danza estaría llamada a facultar al estudiante para crear interferencias en su contexto representado, generando múltiples procesos de subjetivación y actualización (Agamben, 2011; Diaz, 2014; Guattari y Rolnik, 2006) que involucren la construcción de acciones, epistemes y sensibilidades, derivados de la red que teje entre el movimiento, los conocimientos artístico-humanistas y los saberes científicos (Suárez, 2021a; Chandi, Calispa, y Vinueza, 2018).

Me refiero al *valor técnico del movimiento dancístico*, como el conjunto de fundamentos, herramientas, procedimientos y recursos específicos que desarrollan un determinado lenguaje de movimiento en el cuerpo, mediante el cual se potencian habilidades particulares (Theatrum Danza, 2022; Ortiz, 2017a; Ordóñez, 2022). En el contexto del dispositivo, la técnica pasa de ser una práctica de instrumentalización en relación con la mecanización del cuerpo, para convertirse en el desarrollo técnico corporal, cargado de significación y sentido desde el propio movimiento (Barbosa y Murcia, 2012). Esto sugiere que la técnica dancística debe mirarse como camino, y no como la finalidad, porque ella dispone el cuerpo al servicio de objetivos particulares y colectivos que trascienden lo mecánico y reproductivo para construir un estilo e identidad propias, capaz de dialogar empleando el lenguaje del movimiento (Mallarino, 2008).

Teniendo como referencia lo caracterizado, la danza adquiere múltiples aristas valorativas. Ella es «[...] partitura, coreografía, pero hay que tener claro que eso no significa crear cuerpos y discursos impenetrables» (Ordoñez y Torres, 2020, p. 37). Así pues, la técnica puede percibirse como un artefacto de mediación didáctica que interviene en la creación de un estilo propio de movimiento que, bajo fundamentos específicos, conduce a la creación de discursos particulares desde las diversas identidades en acción. En este caso, la técnica transforma el cuerpo y, junto a él, su identidad/subjetividad, convirtiéndose en un espacio de superación, no solo artístico, sino también personal y social (Barbosa y Murcia, 2012; Ordóñez, 2022; Ortiz, 2014).

Así pues, considero que el dispositivo didáctico, fractura y *hackea* el sentido de técnica, al mirarlo como un campo de principios maleables, que se transforman y convierten en caminos –y no en finalidades concretas–, creando un giro epistemológico en la educación dancística (Suárez, 2020; Spivak, 2017). Esta acción, permite que los principios y materiales del movimiento técnico, se problematicen y cuestionen, para reformularse y crearse desde la realidad y el contexto presente. Por lo tanto, la idea es probar el estado ontoepistémico de las diversas técnicas, para fundar nuevos procedimientos y materialidades (Ordóñez, 2022) que desemboquen en nuevas intencionalidades de lo técnico en la danza, llegando a espacios de experimentación y descubrimiento sobre sí misma.

EL SENTIDO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La propuesta del dispositivo didáctico relacional se realiza siguiendo los postulados de la investigación basada en las artes (Hernandez, 2008; Barone y Eisner, 2006; Borgdorff, 2010; Marin y Roldan, 2019), que cuestiona la adopción de secuencias metódicas hegemónicas como única vía de acceso al conocimiento y, en contraposición, reconoce que las prácticas artísticas son laboratorios simbólicos en los que experimentamos y representamos la realidad y sus conexiones, sin sofocarla bajo una lente fisicalista o justificacionista. En este contexto, el conocimiento es producto de una experiencia artística, reflexionada a partir de tres fases:

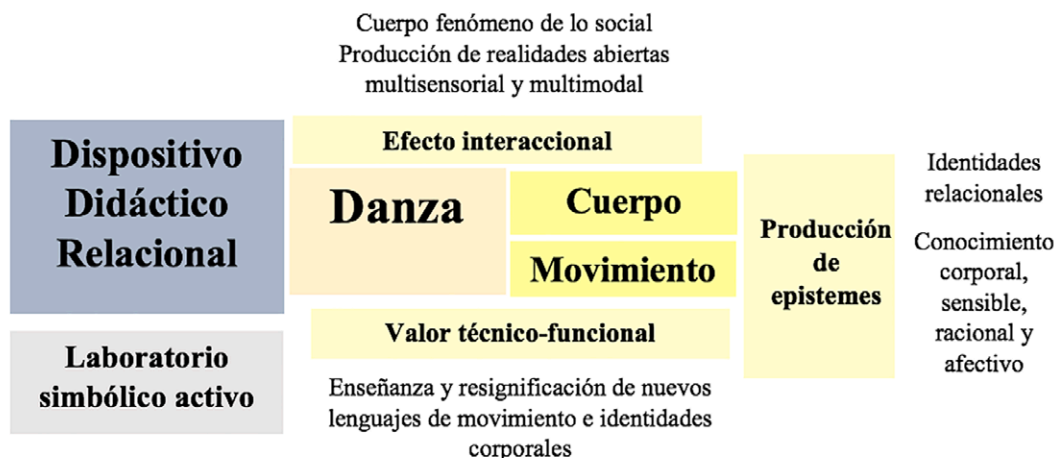
- ◆ Fase 1. Conceptualización experiencial de la danza como una experiencia sistémica: a partir de mi práctica como bailarín y docente de danzas, y de las demandas que la configuración, el montaje, la ejecución y valoración de una obra tiene, identifiqué los componentes que convierten la experiencia dancística en un mediador complejo de aprendizajes. En esta primera fase, la reflexión y el diálogo con mis pares artísticos, fue clave para que tomara conciencia de cuáles elementos servían para que la realidad se adhiriera a nuevas materialidades y, al mismo tiempo, permitiera que las nuevas identidades representadas en la obra, se cargaran de significados y fuesen mediadoras para la significación de experiencias de aprendizajes en quienes formaban parte de la obra. Esta etapa fue de autoexploración en mi práctica profesional.
- ◆ Fase 2. Sistematización y exploración documental: en esta fase realicé un proceso gráfico que articuló la interacción de los elementos que identifiqué en la fase anterior y que, a mi juicio, convierten a la danza en una mediadora de aprendizajes. Sistematicé las diversas conexiones identificadas y luego construí una estructura argumentativa que sirviera para justificar la estabilidad de las gráficas construidas o la reinterpretación de las mismas. En todo caso, la idea era comprender, desde múltiples referentes teóricos, las potencialidades formativas de la danza.
- ◆ Fase 3. Valoración de la consistencia interna de la propuesta explicativa: al contar con la estructura y las formas de interacción del potencial dispositivo, evalué su capacidad representacional mediante la explicación, a través suyo, de una experiencia artística en danza. La idea era ilustrar los diferentes elementos del dispositivo propuesto en las fases de construcción de la obra y, desde sus recursos explicativos, focalizar el sentido de la obra y su potencial pedagógico. El resultado de esta tercera y última fase permitió ajustar el dispositivo para incrementar su potencial de uso. Con base en lo señalado, a continuación, se describe el producto de esta secuencia metodológica.

LA CONFIGURACIÓN DE LOS HALLAZGOS: EL DISPOSITIVO DIDÁCTICO RELACIONAL

El dispositivo didáctico relacional, funda su estructura en el cuerpo de los sujetos sobre los cuales se inscribe, y se presenta como un formato abierto y flexible de configuración procesual. Opera desde una red de mecanismos que se ordenan, hibridan y transforman para estimular, en el participante, la reflexión y fabricación de conocimiento, desde su subjetividad e identidad en acción. Este proceso de operación, implica asumir estrategias y lenguajes de movimiento, que por sí mismos poseen estructuras y sistemas de configuración corporal, no solo desde un esquema artístico de movimiento o estilo corporal, sino desde una filosofía, cosmovisión y pensamiento concretos. Este hecho permite reconocer e interiorizar el movimiento como práctica de acción-reflexión (Barbosa y Murcia, 2012). En concordancia con lo planteado, defino el dispositivo didáctico relacional como un

laboratorio simbólico activo, donde la danza –a través del cuerpo y el movimiento– dialoga con otras materialidades escénicas, sociales y culturales, resignificando el valor técnico-funcional de los lenguajes del movimiento y permitiendo un abordaje interaccional, multisensorial y multimodal de contenidos dancísticos y no dancísticos, vinculados con las prácticas sociales.

Figura 1
Estructura del dispositivo escénico relacional



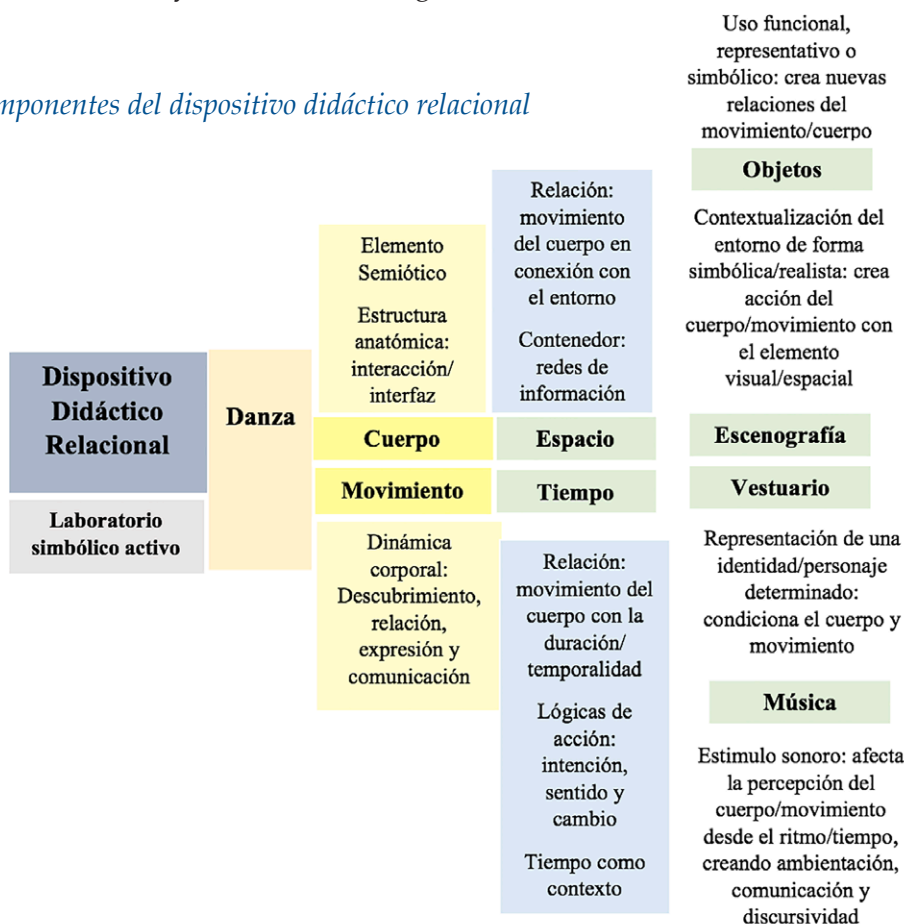
Siguiendo a Bourriaud (2008), el carácter relacional del dispositivo estaría referido a la estructuración de formas, traducidas desde un sentido estético, artístico, histórico y social, en la producción de pensamientos singulares del sujeto, y con el otro, con el contexto y con el mundo. Esto sugiere que, al enseñar danza, se creen prácticas artístico-sociales, que generen procedimientos de interacción humana, desde encuentros participativos y pedagógicos, que trascienden el proceso instructivo porque el estudiante vive la danza, la comprende y, a partir de ella, desarrolla la capacidad de transformar sus propias identidades y subjetividades, durante y después de su ejecución. De esta manera, lo relacional, posee una naturaleza expansiva que involucra el contacto entre diversos componentes, cuerpos, estados y entornos (Bourriaud, 2008; Ordóñez, 2022; Theatrum Danza, 2022), hecho que posiciona la danza como una práctica estética que abraza y descifra la vida, articulando simultáneamente sensibilidad, racionalidad, corporeidad y movimiento. Básicamente, la danza se convierte en un campo de subjetividades, cuya práctica termina por provocar giros epistemológicos como consecuencia del intercambio estético, ideológico, simbólico (Santa Cruz, 2010; Suárez, 2021b; Spivak, 2017).

En este contexto, el sujeto, al enfrentarse a los mecanismos y principios del lenguaje del movimiento, ingresa en un proceso de asimilación personal, generando formas propias de resolver, desde su cuerpo, el modo y sentido que se crea de la realidad experimentada en la danza. El sujeto reconoce el poder de moverse desde lo propio y lo ajeno (lo del otro) para identificar, memorizar, crear e interpretar el fenómeno que danza (Heiland, 2009; Jusliin, 2019; Jones, 2014). Fundamentalmente, lo traduce en identidades y formas con las cuales, posteriormente, se obliga a relacionarse. En este sentido, el dispositivo funciona en espiral: en cada obra se negocian significados y se crean interacciones que se vinculan al tenor de las identidades construidas, porque en el contexto dancístico, ellas se adaptan, hibridan, activan y crean, desde múltiples principios y concepciones, pero sin desconocer su heterogeneidad.

A partir de lo mostrado, la danza como dispositivo didáctico «genera un intercambio activo y denodado de experiencias, de actividad racional y de constructos sensibles» (Ortiz, 2017a, p. 86), que posibilita el desarrollo del pensamiento analítico, creativo, alternativo e independiente, desde los espacios de indagación, experimentación y creación con las corporalidades. En tal sentido, el estudiante descifra, traduce y genera una infinidad de lecturas, ampliando los horizontes de los discursos, las metodologías y estéticas con las que interactúa (Ortiz, 2014; Ordóñez, 2022; Vilar, 2015; Vilar, 2017). Este acto crea un espacio de emancipación (Ranciére, 2010a), desde las utilidades y funcionalidades que brinda la danza, al extrapolar sus prácticas a otros contextos que facilitan la producción de aprendizajes significativos, a partir de la creación de experiencias particulares con modos y traducciones propias (Ranciére, 2010b). Así, la danza posee una cualidad de transmutación permanente (Ordóñez y Torres, 2020), volviéndose una especie de laboratorio activo, que indaga lenguajes en construcción desde el movimiento y el cuerpo (Ordóñez, 2022; Ortiz, 2017b).

Otra de las características de la danza, como dispositivo, es su acción vinculante en permanente apertura, ya que, con el cierre de la obra, el acto final aún no sucede, porque el conocimiento adquirido posee propiedades rizomáticas que permiten la construcción de nuevas redes de información para futuras prácticas artísticas, científicas y estéticas, multiplicando y creando nuevas conexiones de información en permanente estado de actualización. Tal nivel de recursividad, emplaza al docente y lo obliga a descifrar fórmulas didácticas funcionales que respondan a la heterogeneidad de grupos humanos y entornos, para el desarrollo de sus habilidades, destrezas y competencias. El dispositivo funciona mediante una serie de componentes articulados como unidades de acción y crean esa sinergia que percibimos a través de la danza como proceso y producto, y que posibilitan su ejecución didáctica. Estas otras materialidades se definen y funcionan de la siguiente manera:

Figura 2
Red de componentes del dispositivo didáctico relacional



Iniciemos con el *cuerpo*. Aquí lo mostramos como una interfaz de investigación personal. Desde su visión anatómica, el estudiante reconoce posibilidades para crear estructuras móviles, que adquieren un sentido particular en la formulación de su identidad relacional. Este hecho, permite que el cuerpo sea un contenedor del conocimiento asociado a las prácticas sociales y, al mismo tiempo, un agente de representación individual y colectivo (Aragón, 2014). Enmarcado en el dispositivo, se espera que el docente incite al reconocimiento del lenguaje del cuerpo, a través del movimiento con miras a crear un código comunicativo que imprima fuerza a la interpretación y significación a lo aprendido. Adicional a ello, es necesario señalar que, en el conocimiento del cuerpo como unidad funcional, las prácticas del movimiento contribuyen con la toma de conciencia sobre su estructura, funcionamiento, optimización y límites como condicionantes de la acción, el movimiento y la interacción, dependiendo del estímulo presentado (Ros, 2009).

Otro de los elementos que estructuran el dispositivo es el *movimiento*. Se define como el cambio dinámico que experimenta el cuerpo –desde impulsos internos y externos, suscitados en un determinado tiempo y espacio– y que lo activa para crear procesos de descubrimiento, relación, expresión y comunicación con la realidad (Rabadán de la Puente, 2010; Ruiza, Fernández y Tamaro, 2004; Ros, 2009). Cuando es abordado desde una determinada técnica o estilo, el movimiento establece condiciones sobre el cuerpo y, por ello, el docente, como parte de su instrumentación didáctica, crea dinámicas que movilizan la fundamentación, función y el sentido de moverse. Esta dinámica sucede en un espacio y tiempo determinados. La noción de espacio nos invita a pensar en una trilogía entre cuerpo, movimiento y contexto, vinculada a las dimensiones físicas, arquitectónicas, sociales, culturales y naturales en las cuales se ubica el laboratorio simbólico activo (Ros, 2009; Ordóñez, 2022).

En el *espacio*, la danza crea realidades a partir de los niveles de desplazamiento, diseño coreográfico y percepción espacial. En este sentido, el docente, lo convierte en instrumento didáctico para posicionar saberes, y movilizar al cuerpo y sus materialidades como principales contenedores. Vitalizar nuestra relación con el espacio, nos invita a construir formas de habitarlos y de territorializar nuestros mapas cognitivos.

Por su parte, la noción de *tiempo*, nos ofrece la finitud del vínculo que recrea la realidad que mostramos a través de la danza. El tiempo nos testimonia los vínculos entre las líneas cronológicas y la sucesión de movimientos, acciones o acontecimientos configurados durante el abordaje del contenido/ danza, influyendo sobre la percepción temporal del educando (Aragón, 2014; Ros, 2009). El docente aborda al tiempo para reconocer que, cada movimiento, tiene una determinada duración y, a su vez, encuentra una sucesión de varios tiempos en los movimientos, lo cual crea sentidos de cualidad y cambio de intención. El tiempo, también se percibe como una transformación o alteración de contexto. Cuando se somete a circunstancias específicas, permite reconocer realidades, dimensiones o situaciones que varían según las épocas en las que se recrea el contenido. El tiempo puede ser instrumentado desde ejercicios de ritmo de la danza o la música, repeticiones de movimientos bajo cuentas numéricas, duración de un determinado paso, música o desplazamiento. De igual forma, el tiempo puede abordarse desde contenidos históricos y contemporáneos, que permiten cualificar, en los personajes, desde la danza, criterios de acción social, cultural y humana, reconociendo cambios en las corporalidades e identidades, según las épocas.

Sumado a esto, existen elementos que potencian otras habilidades cognitivas, sensoriales y físicas, como:

- ✓ Uso funcional, representativo o simbólico de objetos que crean contextos, personajes, acciones e interpretaciones (Aragón, 2014; Ordóñez, 2022).

- ✓ Escenografía, que atañe al conjunto de elementos visuales de ambientación o diseño espacial, que contextualizan el entorno, de forma simbólica o realista, creando posibilidades de acción o vínculo desde el cuerpo y el movimiento.
- ✓ Vestuario o conjunto de indumentarias y accesorios, que posibilitan representar un personaje en específico (Aragón, 2014).
- ✓ Música, al constituirse como un estímulo que afecta la percepción del sujeto, creando procesos de ambientación, comunicación, discursividad, ritmos, tiempos y cualidades específicas, sobre el cuerpo y movimiento.

Estos elementos se configuran como medios didácticos, que permiten formular estrategias funcionales en los procesos de indagación de la realidad abordada, para fortalecer el sentido de identidad relacional con los contenidos abordados.

ESCENARIOS DE APLICACIÓN DEL DISPOSITIVO DIDÁCTICO RELACIONAL

En este apartado se muestran tres evidencias de aplicación didáctica, en la que se crearon experiencias de aprendizaje, mediadas por la danza como dispositivo didáctico, para la enseñanza de diversas temáticas vinculadas con la práctica social. El objetivo de este apartado es generar una evidencia del modo en que opera el dispositivo didáctico relacional, en aras de habilitar esta perspectiva analítica para atender la enseñanza en diversos niveles y etapas.

Escenario 1

Se basó en la enseñanza de la danza como dispositivo, para la comprensión de las prácticas educativas de prevención del tráfico y consumo de drogas (ver Tabla 1). La intervención se realizó con un grupo de 28 estudiantes de segundo de bachillerato general unificado, del Colegio César Dávila Andrade (2015). Utilizamos la danza contemporánea, el *break dance* y la salsa, para crear un cruce de lenguajes, en el que contactamos la interacción entre el cuerpo, la cultura y el pensamiento temático, objeto de atención. Mediante metodologías activas y constructivistas, se creó un discurso personal y colectivo sobre el contenido curricular, que luego se tradujo en partituras de movimiento con carga semiótica. En este punto, los estudiantes se involucraron en el discurso artístico-social, y reconocieron las identidades que estuvieron presentes en la obra, su campo de acción y los esquemas de transformación que propusieron.

Tabla 1

Análisis del escenario 1

ESCENARIO 1	
Unidad de análisis	28 estudiantes, de segundo de bachillerato general unificado del Colegio César Dávila Andrade (Cuenca)
Contenido curricular	Enseñanza de la danza desde prácticas de educación preventiva sobre las drogas

<p>Dispositivo didáctico relacional:</p>	<p>Laboratorio simbólico activo que crea un cruce de lenguajes, asumiendo las diferencias corporales, culturales y pensamientos de cada estilo, bajo procedimientos de deconstrucción del movimiento técnico, hacia la búsqueda de una forma personal de moverse. Se usa el movimiento, como generador de sentidos, proponiendo estrategias de orientación y motivación hacia una vida saludable y armónica, con su entorno familiar, académico y social</p>			
<p>Danza</p>	<p>Cuerpo</p>	<p>Asume el discurso artístico-social, como un campo transversal, a partir de su propio esquema corporal, donde la danza, cuerpo e identidad se ven trastocadas, al utilizar el movimiento, como generador de sentidos</p>	<p>Efecto interaccional</p>	<p>La corporalidad interacciona con otros recursos y contextos, presenciando nuevas realidades, desde el cuerpo, como fenómenos de lo social</p>
<p>Se enseña la danza contemporánea, el <i>break dance</i> y la salsa, como herramientas técnicas, entendiendo sus fundamentos, desde metodologías activas y constructivistas, para el aprendizaje del movimiento, elaboración del discurso personal/colectivo y creación de partituras móviles con carga semiótica</p>		<p>Producción de epistemes</p>	<p>El conocimiento técnico transforma la corporalidad e identidad del estudiante, creando discursos artístico-sociales, integrando los contenidos curriculares, recursos y experiencias de vida, a la producción del movimiento</p>	
	<p>Movimiento</p>	<p>La dinámica corporal, permite el descubrimiento del estilo de movimiento, desde la relación de los principios móviles con el esquema corporal, alterando las cualidades de movimiento propias del individuo</p>	<p>Valor técnico-funcional</p>	<p>La danza se somete a un proceso de deconstrucción de la técnica, hacia la búsqueda de un lenguaje particular de movimiento, bajo una intención significativa.</p>

Espacio	Aula y patio escolar	Vestuario	Ropa cotidiana: trajes, camisas, pantalones, vestidos
Tiempo	Tiempo narrativo, lineal y cronológico	Objetos	Globos, armas de juguete, mesas, sillas, botellas
Escenografía	Cárcel, mercado, casa	Música	Música instrumental, con ritmo de salsa y moderna, narraciones grabadas, etcétera

Escenario 2

El foco de este escenario fue la cosmovisión andina ecuatoriana (ver Tabla 2). Se concentró la atención en las prácticas dancísticas populares y contemporáneas, para producir una obra didáctica relacional (2022), cuyos contenidos se sustentaron en el Currículo de Educación Cultural y Artística, del Ministerio del Ecuador. Se estructuró un formato instalativo e interactivo, creando un acontecimiento escénico-educativo, con un enfoque lúdico y relacional. Se diversificaron los medios, lenguajes y recursos de producción de conocimiento, desde experiencias significativas, vivas y participativas. En esta práctica se reformuló el contexto-formato del aula, el rol del artista-docente, el rol del receptor-estudiante y los recursos educativos, funcionando como interfaz didáctica. La cosmovisión andina ecuatoriana fue el vector del discurso-contenido del escenario. Se vitalizó la cultura mediante el reconocimiento de la realidad socio-histórica de los pueblos, entornos y prácticas culturales. Asimismo, se fomentó el respeto, valor y apreciación sensible de los estudiantes frente a la cultura. Este escenario lo conformaron 48 estudiantes.

Tabla 2

Análisis del escenario 2

ESCENARIO 2	
Unidad de análisis	48 estudiantes
Contenido curricular	Enseñanza-aprendizaje de la cosmovisión andina ecuatoriana, desde el currículo de Educación cultural y artística, del Ministerio del Ecuador
Dispositivo didáctico relacional:	Laboratorio simbólico activo que utiliza las prácticas dancísticas populares y contemporáneas, para producir un proceso experimental sobre la producción de una obra didáctica interactiva/relacional, cuyo contenido curricular es la Cosmovisión Andina Ecuatoriana, reformulando el contexto-formato del aula, el rol del artista-docente, el rol del receptor-estudiante y los recursos educativos

<p>Danza</p>	<p>Cuerpo</p>	<p>Asume el contenido curricular, desde diversas estructuras y representaciones semiótico-corporales, abordando la realidad socio-histórica de los pueblos, entornos y prácticas culturales, con respeto, valor y apreciación sensible.</p>	<p>Efecto interaccional</p>	<p>Entre laboratorio y obra didáctica relacional, se crean diálogos desde lo curricular y la realidad, involucrando danza, cuerpo, movimiento desde un intercambio de acciones y reacciones de los componentes. Las materialidades y ecosistemas de presentación, crean perspectivas y experiencias significativas.</p>
<p>Se enseña la danza popular ecuatoriana y contemporánea, para materializar un contenido curricular, desde un sentido experimental, vivo y participativo. Se brindan estrategias didácticas desde procesos integrales, analíticos y creativos en la danza</p>		<p>Producción de Epistemes</p>	<p>Se crea una diversificación de los lenguajes, recursos y medios de producción de conocimiento, funcionando como interfaces en el cuerpo del individuo, lo cual produce universos simbólicos como resultado del encuentro entre lo curricular, cultural, social y humano.</p>	
	<p>Movimiento</p>	<p>La dinámica corporal, permite el descubrimiento y la diferenciación de los estilos de movimiento, adquiriendo intencionalidad simbólica en los mismos</p>	<p>Valor técnico-funcional</p>	<p>La danza popular y contemporánea, transforman las identidades de los individuos participantes, al emplear el movimiento técnico, como un constructor de significaciones e identidades relacionales.</p>

Espacio	Aula, escenario urbano/natural, ecosistemas vivos	Vestuario	Ropa de aya huma, puma, cóndor, serpiente, camisas, zamarros, máscaras
Tiempo	Tiempo narrativo, lineal y cronológico	Objetos	Flores, hierbas, hilos, canastas, frutas, carteles, velas, fuego, ollas, etcétera
Escenografía	Chakana, plantas, ramas, manteles, carpas, etcétera	Música	Música instrumental popular ecuatoriana. Canción del Aya Huma, Ayllu Llakta Ecuador.

Escenario 3

En este escenario, el objeto del aprendizaje fue la danza. El dispositivo se sirve a sí mismo (ver Tabla 3). El foco se centró en la danza contemporánea y clásica, como un recurso de formación integral y transversal, con 16 estudiantes del Conservatorio Superior José María Rodríguez. El dispositivo didáctico relacional, plantea un diálogo con los campos de la interpretación, creación, investigación, gestión y crítica. Además, configura un laboratorio de experimentación, donde los lenguajes del movimiento traducen sus técnicas en sistemas corporales propios creando, desde los mismos participantes, los discursos y sentidos de las danzas estudiadas.

El estudiante no solo baila una forma representativa, sino que asume, desde su identidad, diversos roles durante la investigación de las formas y los métodos de aplicación dancísticos, como, por ejemplo: crea dramaturgias corporales que interaccionan con los otros componentes escénicos, configurando al cuerpo como un fenómeno social; reflexiona sobre la funcionalidad productiva de la danza y el valor de capital cultural desde la praxis escénica; desde la danza, genera un campo transversal con otras asignaturas y áreas de aplicación real. Su identidad relacional se actualiza con el cruce de discursos y lenguajes de los otros cuerpos y contextos, generando un espacio cooperativo, reflexivo y activo, dando como resultado la obra relacional *Renacer* (2022).

Tabla 3
Análisis del escenario 3

ESCENARIO 3				
Unidad de análisis	16 estudiantes del Conservatorio Superior José María Rodríguez			
Contenido curricular	La danza clásica y contemporánea como recurso de formación integral y transversal desde los campos de la interpretación, creación, investigación, gestión y crítica			
Dispositivo didáctico relacional:	Laboratorio simbólico activo que enseña la danza clásica y contemporánea, considerando campos curriculares transversales (interpretación, creación, investigación, gestión y crítica), a partir de espacios cooperativos de experimentación desde, por y para la danza, vinculando campos disciplinares, áreas y asignaturas de aplicación real. Como resultado se presenta la obra relacional <i>Renacer</i> (2022).			
Danza	Cuerpo	Asume corporalidades técnicas, bajo principios de movimiento, así como roles cooperativos y relacionales desde contextos escénicos, productivos, reflexivos y creativos	Efecto interaccional	La transversalidad de la danza con los otros campos, revaloriza su capital cultural y funcionalidad productiva, ampliando su sentido como arte y reconociéndola como un eje de acción integral y humana, generando procesos interaccionales, donde el cuerpo se configura como un fenómeno social.
Se enseña la danza clásica contemporánea, bajo metodologías activas, permitiendo el cruce de lenguajes y discursos hacia procesos integrales y transversales desde un valor cultural y productivo de las mismas.			Producción de epistemes	La danza como campo expandido, crea espacios de investigación, reflexión y acción derivados de lo curricular y lo humano, estimulando a la producción de nuevos servicios y valores funcionales, integrales y productivos, capaces de responder a nuevos contextos y realidades
			Valor técnico-funcional	La danza acciona desde lo experimental, provocando que los participantes generen traducciones desde sus naturalezas particulares, lo cual crea sistemas y lenguajes propios de movimiento, influyendo en la producción de discursos y acciones transversales
	Movimiento	La dinámica corporal, permite la traducción de los principios de movimientos-técnicos a sistemas/ lenguajes corporales propios		

Espacio	Aula y teatro	Vestuario	Mallas, pantalones, camisas, pañoletas.
Tiempo	Tiempo narrativo y cronológico	Objetos	Regaderas, maletas, etcétera
Escenografía	Flores y plantas	Música	Música clásica, instrumental-contemporánea

Como se ha podido percibir en los casos reportados, la danza transforma al cuerpo en un fenómeno social, generando discursos/prácticas desde el reconocimiento y cruce con otras materialidades, corporalidades y epistemes, capaces de configurar identidades relacionales que posibilitan la adquisición de habilidades y significaciones personales y colectivas. En el escenario 1, la corporalidad e identidad del estudiante crea discursos artístico-sociales, integrando los contenidos curriculares y experiencias de vida, a la producción del movimiento; hecho que configura sentidos propios que transforman, desde el quehacer artístico, modos, pensamientos y estados, capaces de proponer prácticas orientativas hacia un modo de vida saludable y humano.

En el 2, la obra didáctica relacional crea diálogos del currículo con el contexto, estableciendo un sentido cultural vivo, participativo y relacional desde la danza, donde cuerpo y movimiento producen un intercambio de acciones y reacciones entre los componentes, fundando didácticas funcionales que crean experiencias significativas, desde las diversas materialidades, naturalezas y ecosistemas de aplicación.

En el 3, la danza traza una transversalidad desde el currículo con otros campos (interpretación, creación, investigación, gestión, etcétera), revalorizando su valor de capital cultural y funcionalidad productiva. Esta acción permite entender las diversas naturalezas sobre las cuales transita la danza, ampliando su sentido como arte y reconociéndola como un campo de acción integral y humano, creando una identidad relacional desde procesos interaccionales con los otros componentes y configurando al cuerpo como fenómeno social.

Desde el valor de la danza en la producción de epistemes, se reconoce que el sujeto construye sus saberes a partir de un diálogo entre lo curricular, social, cultural, artístico y humano. En los casos mencionados, se repensan los modos de enseñanza a partir de la danza, creando procesos de traducción, desciframiento, experimentación e interferencia entre sujetos y epistemes.

En consecuencia, el conocimiento producido asume diversas referencias técnicas, estilísticas y artísticas, creando, en sí mismo, procedimientos particulares y colectivos que responden a las necesidades emergentes, desde una red de discursos, métodos, formatos y expresiones que amplían y reflexionan las prácticas pedagógicas de la danza. Desde esta perspectiva, el movimiento dancístico se convierte en una práctica que permite la adquisición de habilidades corporales, racionales, sensitivas y afectivas, que posibilitan al individuo crear un sentido de significación de su movimiento de correspondencia, con los fundamentos y criterios estudiados.

CONCLUSIONES

Como se ha demostrado en los segmentos anteriores, la danza se presenta como un espacio creativo de construcción y relación de identidades, que supera el discurso segregador de inutilidad que se la ha increpado, por mostrarse como una expresión artística en la que, en apariencia, solo percibimos movimientos articulados rítmicamente pero, en realidad, acudimos a una experiencia multisensorial y multimodal, donde se tejen tramas disciplinarias, históricas y sociales para crear unidades de sentidos que favorecen la formación de aprendizajes para la vida. Así, la danza como dispositivo, ofrece la posibilidad de descubrir estructuras lógicas, al tenor de los cuerpos que se acompasan simbólicamente, con contenidos de naturaleza plural, mientras favorece el cruce de identidades que empiezan a coexistir, durante el ciclo vital de la obra dancística.

Con base en lo señalado, el dispositivo didáctico relacional revaloriza y complejiza la enseñanza de la danza, para convertirla en un espacio de investigación integral, desde donde se produce conocimiento corporal, sensible, racional y afectivo, para promover experiencias didácticas de mediación, orientadas al fomento de las habilidades del siglo XXI. Es así como la danza asume múltiples referencias y propone vínculos heterogéneos en sus prácticas discursivas y no discursivas. Implica un ejercicio de poder, resistencia y configuración del saber que cuestiona, en una experiencia estética, las prácticas hegemónicas instauradas en la formación integral del individuo.

Aunado a lo anterior, dejamos esclarecido que el carácter interaccional de la danza, transforma el cuerpo en un fenómeno social que representa realidades y agita su transformación, mediante la creación y materialización estética de identidades. Aquí, lo relacional garantiza la mediación y el valor técnico del movimiento, propiciando formas emergentes de entender y concientizar al cuerpo, para crear, desde él, significación y sentido en la experiencia vivida. Este hecho, permite visualizar a la danza y al otro, no solo como objetos de estudio, sino como acontecimientos en el aquí y ahora, responsables de crear nuevas epistemologías, metodologías y universos simbólicos que agitan el carácter horizontal que se le impone, curricularmente hablando, a la educación dancística. En este sentido, el dispositivo didáctico relacional, se constituye en un laboratorio simbólico activo que integra experiencias, postulados y relaciones entre arte, educación y vida, revitalizando las prácticas y saberes desde dimensiones críticas, creativas e innovadoras.

Finalmente, la danza como dispositivo didáctico relacional, hace del cuerpo y el movimiento, instrumentos de traducción y acción que sirven de nuevos materialismos para abordar los contenidos curriculares y contemplarlos desde otras dimensiones corporales, sensoriales, afectivas y racionales. En consecuencia, la danza emerge como un medio para permear y romper las prescripciones curriculares que alejan los contenidos de la práctica social como contexto de significación. ■

Referencias

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. (coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*, pp. 17-24. Editorial Santillana <https://blogfcbc.files.wordpress.com/2011/06/abad-javier-usos-y-funciones-de-las-artes1.pdf>

- Agamben, G. (2011), ¿Qué es un dispositivo?. *Edizioni Nottetempo*, 26(73), pp. 249-264 <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Aguirre, O. (2015). *Diálogos que trazan la historia de la Danza Moderna y Contemporánea del Ecuador*. Tomo II (Genoveva Mora Toral, coord.), pp. 114-117. El Apuntador.
- Alcolea, J. (2015). *Diálogos que trazan la historia de la Danza Moderna y Contemporánea del Ecuador*. Tomo II (Genoveva Mora Toral, coord.), pp. 154-157. El Apuntador.
- Anaya, T. (2022). Motivación académica para la elección de temas de investigación en estudiantes de danza. *ARTSEDUCA*, (32), pp. 63-76. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6200>
- Aragón, A. (2014). La renovación de la escena tras el relevo del paradigma narrativo por el nuevo teatro posdramático: teatro discursivo, teatro asociativo y teatro relacional. *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*, (10), pp. 1-32 <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-LaRenovacionDeLaEscenaTrasElRelevoDelParadigmaNarr-7324600-2.pdf>
- Arias, P., Rodríguez, E., y Sánchez, A. (2021). De la escena a las aulas: los artistas y la incorporación de la danza española y el baile flamenco a las enseñanzas generales. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (40), pp. 393-403. <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-DeLaEscenaALasAulas-7706234.pdf>
- Barbosa, A. (2021). Educación artística en Brasil: creatividad colectiva. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, (5), pp. 11-26. <https://doi.org/10.12795/communiars.2021.i05.01>
- Barbosa, P., y Murcia, N. (2012). Danza: escenario de construcción y proyección humana. *Educación y Educadores*, 15(2), pp. 185-200. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2086>
- Barone, T. & Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*, pp. 95-109. New Jersey: AERA
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: revista deficiencias de la danza*, 13, pp. 25-46. http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2015/01/El-debate-sobre-la-investigaci-n-en-las-artes-2.pdf
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Chandi, E., Calispa, A., y Vinuesa, M. (2018). Desafíos de la educación cultural y artística en los niveles de educación obligatoria de Ecuador. *Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE*, 13(1), pp. 189-192 <https://doi.org/10.24133/ctespe.v13i1.781>
- Connell, J. (2009). Dance education: an examination of practitioners' perceptions in secondary schools and the necessity for teachers skilled in the pedagogy and content of dance. *Research in Dance Education*, 10(2), pp. 115-130. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14647890903019440>

- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Varios Autores, *Michel Foucault filósofo*. Barcelona. Gedisa.
- Díaz, S. (2014). Cartografías de un pensamiento corporante: arte, teatro y subjetividad desde G. Deleuze. *Fractal: revista de psicología*, 26, pp. 495-508. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1331>
- Donoso, C. (2015). *Diálogos que trazan la historia de la Danza Moderna y Contemporánea del Ecuador*. Tomo II (Genoveva Mora Toral, coord.), pp. 129-131. El Apuntador.
- Duffy, A. (2022). Teaching dance techniques in an aging body: Perspectives and recommendations from dance educators. *Journal of Dance Education*, 22(1), pp. 32-41. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1766690>
- Estermann, J. (2008). *Si el Sur fuera el Norte*. Abya Yala
- Fontaines Ruiz, T. (2010) Integración metodológica en el proceso de investigación en ciencias sociales: una aproximación teórica. *Estudios digital*, pp. 169-181. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/9436>
- Foucault, M. (1977). *Historia de la Sexualidad. La Voluntad de Saber*. Traducción de U. Guiñazu. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Tomo 2, Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Galarza, A. (2015). *Diálogos que trazan la historia de la Danza Moderna y Contemporánea del Ecuador*. Tomo II (Genoveva Mora Toral, coord.), pp. 74-77. El Apuntador.
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Primera edición. Armenia: Editorial Kinesis.
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte rei Revista de Filosofía*, 74, pp. 1-8. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- García, L. (2007), Sobre usos y aplicaciones del pensamiento de Michel Foucault en Ciencias Sociales. *Discurso y Argentinidad*, 2(2), pp. 1-9. <https://drive.google.com/file/d/0BzGVEiX5ibv7QW9DaTkycXB1cDQ/view?resourcekey=0-HnsRua4hyfLe-VHu3NQNYcA>
- Ginoris, O., Addine, F., y Turcaz, J. (2006). *Didáctica General, Material Básico Maestría en Educación*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Editorial.
- Guattari, F., y Rolnik, S. (2006), *Micropolítica: cartografía del deseo*. Traficantes de Sueños.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), pp. 85-118. <file:///C:/Users/HP/Downloads/46641-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-200971-1-10-20081211.pdf>
- Heiland, T. (2009). Alfabetización en danza constructorista: liberando el potencial de la notación de motivos. En Lepczyk y L. Overby (Eds.). *Danza: investigación actual seleccionada*, pp. 27-58. Nueva York: AMS Press.

- Hsia, L., Hwang, G., & Lin, C. (2022). A WSQ-based flipped learning approach to improving students' dance performance through reflection and effort promotion. *Interactive Learning Environments*, 30(2), pp. 229-244. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1651744>
- Jones, E. (2014). Alfabetización en danza: un fenómeno encarnado. En G. Barton (Ed.). *Alfabetización en las artes: Reteorizando el aprendizaje y la enseñanza*, pp. 111-129. Basilea, Suiza: Springer International. Keinänen,
- Jussliin, S. (2019). Conceptualizing dance literacy: A critical theoretical perspective on dance in school. *Dance Articulated*, 5(1), pp. 24-42. <file:///C:/Users/HP/Downloads/3663-Article%20Text-14608-1-10-20200615-2.pdf>
- Justin, A. (2021). Interrogating Issues in Nigerian Dance Education. *Journal of Dance Education*, 21(4), pp. 203-211. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1727907>
- Lobel, E. (2021). A model for integrating social and creative dance forms in a dance education course. *Journal of Dance Education*, 21(1), pp. 44-47. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1732984>
- Mallarino, C. (2008). La danza contemporánea en el transmilenio: tendencia y técnica. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6(1), pp. 119-125. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105312257009.pdf>
- Marin, R., y Roldan, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte Individuo y Sociedad*, 31(4), pp. 881-895. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/61410/63409-Texto%20del%20art%20c3%a4culo-4564456572332-2-10-20191025.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Méndez, A. (2020). Resultados académicos, cognitivos y físicos de dos estrategias para integrar movimiento en el aula: clases activas y descansos activos. *SPORT TK Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 9(1), pp. 63-74. <https://doi.org/10.6018/sportk.412531>
- MINEDUC (2016). *Currículo de Educación Cultural y Artística*, Quito: Ministerio de Educación.
- Mora, R., y Eliecid, H. (2022). *La Danza como lenguaje transformador en el ejercicio artístico pedagógico del maestro Hilmer Ramos*. Universidad Antonio Nariño http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/6444/1/2022_HilmerEliecidRamosMora.pdf
- Morgan, I., & Nygaard, M. (2021). Creating High School Dance Programming: Comprehensive Dance Education Program or Dance/Drill Team? Or Both?. *Dance Education in Practice*, 7(2), pp. 25-30. <https://doi.org/10.1080/23734833.2021.1916291>
- Morocho, J. (2022). Danza y memoria social. La danza andina como recurso para la educación intercultural. *Pedagogías de las artes y humanidades: praxis, investigación e interculturalidad*, pp. 421-427. <http://201.159.222.12/bitstream/56000/2322/1/Pedagogia421-428.pdf>
- Oliver, M., y Ferrer, M. (2022). Educación artística y transformación social.: Análisis de los currículums iberoamericanos de educación infantil. *ARTSEDUCA*, (32), pp. 35-46. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6307>

- Ørbæk, T., & Engelsrud, G. (2021). Teaching creative dance in school – A case study from physical education in Norway. *Research in Dance Education*, 22(3), pp. 321-335. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1798396>
- Ordoñez, R., y Torres, A. (2020). Danza Relacional: Audiencia activa en la expresión de arte escénica contemporánea. *Telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, (31), pp. 28-48. <https://doi.org/10.34096/tdf.n31.7633>
- Ordoñez, R. (2022). Dispositivo Escénico Relacional: nuevos formatos de activación, traducción, desciframiento e interferencia para las artes escénicas contemporáneas. *Telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, (35), pp. 94-116. <https://doi.org/10.34096/tdf.n35.11285>
- Ortiz, E. (2014). El desplazamiento del «cuerpo» significativo en la danza contemporánea. *Tsantsa. Revista de Investigaciones artísticas*, (2), pp. 1-11. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/239/218>
- Ortiz, E. (2017a). *La transfiguración de la escena de la danza ecuatoriana y la consecuente necesidad de una nueva educación dancística, en la construcción de una danza ecuatoriana actual*. [Tesis de Maestría] Facultad de Artes Maestría en Estudios del Arte de la Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/26228/1/tesis.pdf>
- Ortiz, E. (2017b). El cuerpo como laboratorio. En Jorge Gómez. *Repensar el Arte*, pp. 111- 124. UArtes Ediciones, SF. <https://dspace.uartes.edu.ec/bitstream/123456789/891/1/Repensar%20el%20Arte.pdf>
- Pellicer, S. (2020). Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística. *Trayectoria: Práctica Docente en Educación Artística*, 1(7), pp. 66-87. <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/778/609>
- Petrie, J. (2020). Transforming the Future of Music and Dance Education: Data-Driven Action Priorities for Ghanaian Senior High Schools. *Journal of Dance Education*, 21(4), pp. 224-235. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1728762>
- Pulido, J. (2021). Metodología de la enseñanza de la danza. Un estudio en tres colegios distritales de Bogotá. [Tesis de Maestría]. Universidad la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/720
- Rabadán de la Puente, Alicia (2010). *Las Acciones Básicas del Esfuerzo como Recurso Técnico en la Pedagogía Actoral: sus Resonancias*. https://ddd.uab.cat/pub/trerepro/2010/hdl_2072_97223/Treball_de_recerca.pdf
- Ranciére, J. (2010a). *El espectador emancipado*. Bueno Aires: Ediciones Manantial.
- Ranciére, J. (2010b). *El maestro ignorante*. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.
- Rolnik, S. (2001). ¿El arte, cura?, Barcelona, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, *Quaderns Portàtils*, SF, pp. 1-14. http://www.medicinayarte.com/img/rolnik_arte_cura.pdf
- Ros, A. (2009). Laban Movement Analysis. Una herramienta para la teoría y la práctica del movimiento. *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*, 35, pp. 350-357. https://redit.institutdelteatre.cat/bitstream/handle/20.500.11904/621/EE35CAS_Agust%20ad%20Ros_Laban%20Movement%20Analysis%20-%20Una%20herramienta.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ruiza, M., Fernández, T., y Tamaro, E. (2004). *Rudolf Von Laban. Biografías y vidas*. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/1/labán.html>
- Saavedra, N. (2016). *La danza como disciplina formativa: una mirada comparativa entre los currículos de la educación secundaria de Chile, Provincia de Buenos Aires y Ontario* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21594>
- Salvador, F. (2015). *Diálogos que trazan la historia de la Danza Moderna y Contemporánea del Ecuador*. Tomo II (Genoveva Mora Toral, coord.), pp. 38-41. El Apuntador.
- Santa Cruz, J. (2010). La política de una ausencia. *Aisthesis*, (47), pp. 142-155. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812010000100010
- Singh, H., & Devi, L. (2021). The Role of Dance Education for Personality Development of Upper Primary School Students. *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*, 21(2), pp. 246-255. <https://doi.org/10.15294/harmonia.v21i2.31634>
- Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Artes Visuales.
- Stevens, K., & Huddy, A. (2016). The performance in context model: A 21st century tertiary dance teaching pedagogy. *Research in Dance Education*, 17(2), pp. 67-85. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1178714>
- Stevens, D., & Lockney, K. (2017). Students, places and identities in english and the arts: Creative spaces in education. *Creative Spaces in Education*. <https://doi.org/10.4324/9781315528014>
- Suárez, C. (2021a). ¿Es posible transformar la educación estética? Educación y Cultura, edición impresa. Publicado en Diario *El Mercurio*, p. 5A.
- Suárez, C. (2020). La dramaturgia hacker de Ernesto Ortiz Mosquera. *Tsantsa. Revista de Investigaciones artísticas*, (9), pp. 217-223. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/3417>
- Suárez, C. (2021b). Educación y Cultura publicado en Diario, edición impresa. *El Mercurio*, p. 5A.
- Taylor, Ch. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, pp. 10-19. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058&dsID=identidad_reconocimiento.pdf
- Theatrum Danza. (2022). La Pedagogía Colectiva desde las prácticas artísticas-relacionales como dispositivos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la danza y lo que habita más allá de ella. *Archivos Vivos. Pedagogías de la Danza en Ecuador*. <https://pedagogiasdanza.com/la-pedagogia-colectiva-desde-las-practicas-artisticas-relacionales-como-dispositivos-didacticos-para-la-ensenanza-aprendizaje-de-la-danza-y-lo-que-habita-mas-alla-de-ella/>
- Vega, G. (2017). El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la «microfísica» y el tratamiento de la multiplicidad. *Nuevo Itinerario. Revista Digital de Filosofía*, pp. 136-158. <https://hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista12/articulo08.pdf>

- Vilar, G. (2015). Cuatro conceptos de investigación artística. *Actas del I Congreso de la ANIAV*: 1, pp. 933-938. http://www.crew.esteticauab.org/gerardvilar/Publications_files/Vilar,%20G.%20-%204%20Conceptos.pdf
- Vilar, G. (2017). ¿Dónde está el «arte» en la investigación artística? *ANIAV. Revista de Investigación en Artes Visuales*, 1(1), pp. 1-8. <https://doi.org/10.4995/aniav.2017.7817>
- Vincent, L., Timmons, W., & Mulholland, R. (2021). The challenges of providing a quality certificated dance education within secondary schools—findings from a comparative study exploring the experiences of eight English and Scottish dance teachers. *Research in Dance Education*, 22(1), pp. 38-55. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1746254>
- Wilson, L., & Moffett, A. (2017). Building bridges for dance through arts-based research. *Research in Dance Education*, 18(2), pp. 135-149. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1330328>
- Zinga, D., & Styres, S. (2018). Decolonizing curriculum: Student resistances to anti-oppressive pedagogy. *Power and Education*. 11(1), pp. 30-50. <https://doi.org/10.1177/1757743818810565>

RESEÑA

RESE-
ÑA
RE-
SEÑA

UNA EDUCACIÓN LIBERAL

José María Torralba

Encuentro, Madrid, 2022, 172 págs.

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2735>

A lo largo del libro, el doctor Torralba reflexiona sobre los orígenes, implicaciones y características del modelo educativo liberal. En la introducción, aclara que dicho modelo entiende el término «liberal» como lo hace la tradición, que parte desde Aristóteles hasta Newman. Utiliza dicho vocablo como sinónimo de humanismo. En este modelo, el conocimiento no es valorado exclusivamente por su utilidad, sino como un fin en sí mismo. El objetivo pedagógico no se centra únicamente en preparar profesionalmente al estudiante; el propósito es educar a la persona de manera integral y uno de los pilares que más enfatiza el autor es la formación moral. En este contexto, la libertad es entendida como la capacidad para tomar decisiones asertivas que afectan al sujeto mismo y a su entorno.

El libro se divide en siete capítulos. En el primero, defiende la tesis a favor de la educación en humanidades. En el segundo capítulo, recuerda la historia del origen y el desarrollo del *core curriculum* en los Estados Unidos pues, en su opinión, es necesario un recorrido semejante para reflexionar sobre un proyecto humanista dentro de las universidades. En el tercero, elabora una propuesta personal de los rasgos propios de una educación liberal: una perspectiva sapiencial, el desarrollo de una capacidad de juzgar y el interés por la verdad. En el cuarto capítulo relata su experiencia en el proceso de implantación de un programa de grandes libros. En el siguiente, aborda de manera preliminar, el lugar de la ética en la universidad y su relación con la educación intelectual y del carácter. En el sexto capítulo reflexiona en la contribución del cristianismo a los fines de la educación humanista. Finalmente, en el último, señala de manera breve la importancia de la orientación de las universidades hacia una comunidad de personas.

El libro concluye con una sección en la cual el autor formula diez principios para una educación humanista: la necesidad de las humanidades como cultura; un plan de estudios que contenga un *core curriculum*; la inclinación hacia un pluralismo metodológico; el cultivo

de una perspectiva sapiencial; el desarrollo de la capacidad de juicio; detonar el interés por la verdad en los alumnos; reivindicar el conocimiento como una unidad; la inclusión de la educación ética y del carácter; la importancia de un enfoque hacia la persona, y la lectura de los clásicos. A continuación, se ahondará en cuatro temas de gran valor en el libro: el planteamiento de preguntas clave en el ámbito educativo, la crítica hacia el enfoque actual de la universidad, los rasgos de la educación liberal y la trascendencia de los cuestionamientos existenciales en la formación integral de la persona.

El texto del doctor Torralba plantea preguntas clave que las instituciones educativas deben abordar –particularmente las universidades– de manera recurrente: ¿en qué consiste recibir una educación?, ¿cuál es el objetivo de la educación?, ¿cuáles son los requerimientos de la sociedad?, ¿cuál es el impacto que está generando la universidad ante las necesidades sociales? Respecto a la segunda pregunta, es pertinente mencionar que el documental llamado *Generation Wealth*¹, realizado por la fotógrafa e investigadora Lauren Greenfield², de la Universidad de Harvard, ejemplifica un problema moral grave en la educación universitaria. Greenfield entrevista al exempresario y estafador Florian Homm, egresado de la Facultad de Negocios de la Universidad de Harvard. En el documental, Homm comenta a partir del minuto dieciocho: «I was attending to Harvard Business School. It's the West Point of capitalism». Y Greenfield pregunta: «Does Harvard Business School teach you how to be a good person?». Homm ríe y responde: «No. We're fine-tuned to rule the world. That's it». La respuesta de Florian es sorpresiva, pues, a pesar de que no todos los egresados de Harvard se convierten en criminales, es una universidad que se jacta de su excelencia educativa; se esperaría de ella que la educación moral y de carácter fuera una cuestión primordial. Lo mismo señala Torralba, al mencionar el artículo *The Organization Kid*, del columnista David Brooks, y sus observaciones respecto a los alumnos de la Universidad de Princeton.

A lo largo del libro, el autor propone una educación humanista/liberal frente a un escenario actual, cuyos problemas son palpables: el aumento de los nacionalismos, las crisis migratorias, la polarización social y la crisis ambiental. Es imperativo que las universidades se cuestionen su labor y objetivos para enfrentar dichos problemas. Torralba señala, asertivamente, que el enfoque de las universidades en la acumulación de conocimientos, es una reducción de aquella que debería ser la verdadera meta de las instituciones educativas: la búsqueda de la verdad y la educación de carácter. Así mismo, la atomización del saber, como bien señala el autor, es síntoma y reflejo del individualismo que impera en la sociedad.

Es también fundamental mencionar el gran problema de los límites morales al capitalismo, pues está estrechamente relacionado con el individualismo y permea en los sistemas educativos. Para lograr una educación integral, es necesario el trabajo en conjunto de las familias, los centros religiosos, las empresas, los centros culturales y las instituciones educativas. Es imprescindible fortalecer la educación moral y de carácter de los individuos. El liberalismo político actual, como indica Torralba, considera que la esfera social debe ser moralmente neutra y eso es un problema grave.

Los rasgos característicos de la educación liberal, que menciona Torralba, son esenciales para hacer frente a la neutralidad en el ámbito moral. En primer lugar, el cultivo de una

¹ Greenfield, L. (Productor y director). (2018) *Generation Wealth*. [documental] Estados Unidos: Evergreen Pictures.

² Lauren Greenfield ha realizado estudios fotográficos y publicaciones de gran relevancia para estudiar la plutocracia y la cultura contemporánea. Imparte conferencias en museos y universidades en todo el mundo y es miembro del Comité Asesor de la Oficina de las Artes de la Universidad de Harvard.

perspectiva sapiencial, permite a la persona desarrollar una coherencia de vida, como lo menciona Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*. En segundo lugar, el pensamiento crítico por medio de la discusión derivada de una educación en clásicos de la literatura y filosofía para exaltar a la universidad, en palabras del autor, «como un lugar de desacuerdo obligatorio». Por último, es crucial la búsqueda de la verdad en la época actual. Es común que los profesores recurran al relativismo frente a las ideas de la posmodernidad y es cierto que es difícil lograr un balance entre «enseñar la verdad y al mismo tiempo sembrar la duda»; sin embargo, el compromiso con la búsqueda de la verdad no es sinónimo de relativismo y es por ello que los profesores deben estar cada vez más atentos.

El planteamiento de preguntas existenciales es imprescindible en la formación universitaria para abordar el relativismo. Principalmente, la relación de la persona con el ámbito espiritual y religioso. La manera en la cual el alumno asume su espiritualidad tiene consecuencias en todos los ámbitos de su vida. La religión posee como objetivo la búsqueda de la verdad, permea la teleología en la vida de la persona, configura la manera en la cual percibe su realidad y funge como una guía de comportamiento moral. Una forma de plantear a los alumnos preguntas existenciales, como señala el autor, es leer a los clásicos. Por ejemplo, un alumno puede reflexionar acerca del impacto de una religión en su propia perspectiva de la realidad, al leer *Los hermanos Karamazov*³ y leer el pasaje en el cual Iván declara, en el capítulo del Gran Inquisidor: «Sin la inmortalidad del alma, no hay virtud; por lo tanto, todo está permitido» (1880, p. 141). La lectura de Dostoyevski facilita al alumno el desarrollo de una sensibilidad y una capacidad reflexiva que se relaciona con la evaluación de su propia existencia. Señala el autor: «Además, la docencia no se ofrece desde una perspectiva meramente teórica, histórica o científica, sino también existencial: tiene como objetivo contribuir a la maduración intelectual y vital de los estudiantes». *Una educación liberal* es un libro que exhorta al lector a cuestionar el objetivo de la educación, para dejar de pensar que la finalidad del proceso de formación se limita a la adquisición de un buen empleo. A lo largo de las ocho secciones del libro, Torralba coloca sobre la mesa la necesidad de ampliar la noción de «educación», para formar hombres y mujeres que sean, cada vez, más humanos. ■

Ana Paola Tiro Chagoyán

³ Dostoievsky, F. (1880) *Los hermanos Karamazov*. (Traductor: Augusto Vidal). Alianza: Madrid.



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

35

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 36 (julio-diciembre de 2023)

Fecha de cierre: 19 de mayo de 2023

ENVÍO DE ARTÍCULOS

<https://revistas.up.edu.mx/RPP>