

Revista Mexicana de
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

2020.2

VOLUMEN XXV NÚM. 85

abril-junio



La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* es una publicación del
CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC
t y f +52 (55) 3089 2815 • +52 (55) 5336 5947
comie@comie.org.mx • <http://www.comie.org.mx>

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* está incluida en: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT; Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Scientific Electronic Library On-Line (SciELO); DIALNET; Catálogo de Publicaciones Seriadas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Catálogo Comentado de Revistas Mexicanas sobre Educación (CATMEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias y Humanidades (CLASE); Biblioteca Digital de la Organización de Estados Americanos; Directory of Open Access Journal (DOAJ); Hispanic American Periodicals Index (HAPI); International Consortium for the Advancement of Academic Publication (ICAAP); EBSCO; ProQuest Information and Learning; Pubindex; Qualis/CAPE; Scopus (Elsevier, B.V.); scielo Citation Index-Web of Science; European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

La RMIE está disponible en acceso abierto en la página: <http://www.comie.org.mx/revista.htm>
Todos sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los criterios del COMIE
y son responsabilidad exclusiva de los autores.

Directora: Guadalupe Ruiz Cuéllar / guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

Editora: Elsa Naccarella / naccarella@gmail.com

Edición y formación tipográfica: Guadalupe Espinosa

Administración de página web: Jonathan Rodolfo Cabrera Alcántara

Traducciones al inglés: Trena Brown / brown.trina@gmail.com

Revista Mexicana de Investigación Educativa, revista trimestral, abril de 2020.
Editora responsable: Elsa Naccarella. Número de certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2017-121114014400-203. Número de Certificado de Licitud de Título: 13230. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10803. ISSN: 1405-6666. Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro, Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. *Imprenta:* Composición y Negativos Don José, Ganaderos 149, colonia Valle del Sur, CP 09819, Ciudad de México, México. *Distribuidor:* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro, Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. Tiraje: 100 ejemplares.

CONTENIDO

RMIE, ABRIL-JUNIO, 2020, VOLUMEN 25, NÚMERO 85
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito 229-237
Guadalupe Ruiz Cuéllar

INVESTIGACIÓN

- La representación del buen docente universitario
entre dos enfoques: transmisivo y constructivista 239-265
*Teresa Yurén, Fran J. García-García, Ana Esther Escalante Ferrer,
Zabdy González-Barrera y Diana L. Velázquez Albavera*
- Experiencias de estudiantes de psicología al intervenir
en una escuela secundaria 267-290
*Claudia Lucy Saucedo Ramos, Gilberto Pérez Campos
y Claudia Elisa Canto Maya*
- Trayectorias escolares desde singularidades resistentes:
una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes 291-316
Paula Cristina Ripamonti y Patricia Claudia Lizana
- Los saberes digitales de los bachilleres del siglo XXI 317-350
*Miguel Casillas, Alberto Ramírez Martinell
y Cecilia Morales Flores*
- Los significados de Internet en estudiantes de bachillerato:
entre metáforas y prácticas culturales 351-374
Joaquín Hernández González y Nena Minoa Reséndiz García
- Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua
y la literatura en Hispanoamérica 375-393
*Victoria Jiménez Arriagada, Gerardo Bañales Faz
y María Teresa Lobos Sepúlveda*
- La escritura académica de estudiantes universitarios
de Humanidades a partir de sus producciones.
Estudio transversal 395-418
Alba Naroa Romero González y Manuela de las Nieves Álvarez Álvarez

La educación intercultural bilingüe y sus desafíos para población guaraní de Salta y Misiones (Argentina) <i>Yamila Irupé Nuñez y Ana Victoria Casimiro Córdoba</i>	419-447
---	---------

APORTE DE DISCUSIÓN

La <i>Future Classroom Lab</i> como marco de desarrollo del aprendizaje por competencias y el trabajo por proyectos <i>Ramón Tena Fernández y Naír Carrera Martínez</i>	449-468
--	---------

RESEÑA

<i>El doctorado como proyecto de vida: visión del doctorado en educación internacional de la UAT</i> , de Rosa María González Isasi, José Luis Pariente Fragoso y Corina Schmelkes del Valle <i>Sylvia Schmelkes</i>	469-473
--	---------

<i>Information for authors</i>	475
--------------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS

RMIE, APRIL-JUNE, 2020, VOLUME 25, NUMBER 85
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- Covid-19: Thinking about Education
in an Unprecedented Scenario 229-237
Guadalupe Ruiz Cuéllar

RESEARCH

- Representations of University Teaching Quality:
Instructional and Constructivist Focuses 239-265
*Teresa Yurén, Fran J. García-García, Ana Esther Escalante Ferrer,
Zabdy González-Barrera & Diana L. Velazquez Albavera*
- Experiences of Psychology Students Participating
in Interventions at Secondary Schools 267-290
*Claudia Lucy Saucedo Ramos, Gilberto Pérez Campos
& Claudia Elisa Canto Maya*
- Academic Trajectories in Terms of Resistant Uniqueness:
Educational Research through Young People's Autobiographical Narratives 291-316
Paula Cristina Ripamonti & Patricia Claudia Lizana
- The Digital Knowledge of High School Students in the 21st Century 317-350
*Miguel Casillas, Alberto Ramírez Martinell
& Cecilia Morales Flores*
- The Meanings of the Internet among High School Students:
Metaphors and Cultural Practices 351-374
Joaquín Hernández González & Nena Minoa Reséndiz García
- Research on Comic Books in Teaching Language
and Literature in Latin America 375-393
*Victoria Jiménez Arriagada, Gerardo Bañales Faz
& María Teresa Lobos Sepúlveda*
- The Academic Writing of University Students
in the Humanities, Based on Their Productions.
A Transversal Study 395-418
Alba Naroa Romero González & Manuela de las Nieves Álvarez Álvarez

Intercultural Bilingual Education and Its Challenges for the Guaraní Population of Salta and Misiones (Argentina)	419-447
<i>Yamila Irupé Nuñez & Ana Victoria Casimiro Córdoba</i>	

CONTRIBUTION TO DISCUSSION

The Future Classroom Lab as a Framework of Development for Competency- and Project-based Learning	449-468
<i>Ramón Tena Fernández & Naír Carrera Martínez</i>	

BOOK REVIEW

<i>El doctorado como proyecto de vida: visión del doctorado en educación internacional de la UAT</i> , by Rosa María González Isasi, José Luis Pariente Fragoso & Corina Schmelkes del Valle	469-473
<i>Sylvia Schmelkes</i>	

<i>Información para autores</i>	475
---------------------------------	-----

Editorial

COVID-19

Pensar la educación en un escenario inédito

GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

DIRECTORA

Cuando escribo este editorial estamos ya en confinamiento, como la medida principal que la sociedad puede aportar para mitigar la expansión de contagios de la enfermedad Covid-19. Recluidos en nuestros hogares todos quienes podemos hacerlo, tratando de enfrentar nuestras obligaciones de la mejor manera posible, en condiciones diferentes y no siempre mejores que las que nos ofrecen nuestros sitios de trabajo. En todos los niveles educativos quienes hacemos labores de docencia, investigación o gestión académica nos hemos visto inmersos de forma súbita en escenarios enteramente virtuales que, aun con cierta experiencia en la materia, desafían nuestra capacidad de adaptación, sobre todo si la educación en línea era, si acaso, un recurso complementario a lo que hoy por hoy sigue siendo el modelo más extendido de enseñanza: la clase presencial. Todo ello, por lo demás, en un marco de incertidumbre innegable sobre cuándo volverán a estar abiertas las escuelas, en qué condiciones, de qué forma se reescribirá la “normalidad”, cuáles serán los aprendizajes derivados de esta inédita experiencia, pero cuáles serán también sus efectos, cuáles serán irremediables.

En este contexto, no deja de sorprender la rápida capacidad de reacción que se observa tanto en el entorno nacional como en el inter-

Guadalupe Ruiz Cuéllar: Investigadora de la Universidad de Aguascalientes, Departamento de Educación. Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, 20131, Aguascalientes, Ags. México. CE: guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

nacional, de organizaciones, gobiernos e individuos en la producción y difusión de orientaciones o lineamientos que ayuden a minimizar los efectos en el aprendizaje del cierre de escuelas, al igual que otros colaterales. Apenas una aproximación a su impacto deriva de considerar que, en América Latina y el Caribe, el cierre de escuelas afecta a más de 156 millones de estudiantes, y a cerca de mil 500 millones a nivel mundial (Unesco, 2020a).

Seguramente suman decenas los recursos que gracias a Internet es posible poner a disposición de actores educativos, docentes, directores y figuras de apoyo a ellos, pero también de madres y padres de familia, quienes de forma totalmente inesperada han tenido que asumir un papel para el que, en muchos casos, no cuentan con los recursos de formación, el tiempo, las condiciones materiales y la disposición de ánimo requeridos para salir adelante con esta tarea.

Los hallazgos de la investigación educativa en muy diversos campos asoman en las propuestas que presentan a través de la participación en redes sociales o mediante sus sitios web, dependencias gubernamentales, instituciones educativas¹ y organizaciones de la sociedad civil.² Algunos de estos espacios también favorecen la interacción y la creación de redes de apoyo o el registro de experiencias y testimonios, y abordan facetas tanto generales como específicamente relacionadas con ciertas poblaciones que, por su singularidad, requieren respuestas especiales en el contexto actual.

La Unesco-Oficina Santiago tiene en desarrollo, entre abril y julio de este año, un programa de seminarios en la red que cubren con bastante amplitud, temas, grupos de población, agendas de máxima relevancia, “con foco en los cuatro pilares del ODS-Educación 2030: equidad, inclusión, calidad y aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Unesco, 2020b). En estos foros interesa reflexionar, entre otros temas, sobre la forma de garantizar el derecho a la educación a personas en situación de movilidad, a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, a las niñas en razón de su género; reflexionar también, sobre la importancia de la

educación para la primera infancia y el nivel preescolar en el contexto de la Covid-19, al igual que de la educación superior; o sobre la relevancia de la educación socioemocional en un contexto de crisis como el que deriva de la emergencia sanitaria actual; de gran pertinencia también, abordar el regreso de niños y jóvenes a las escuelas en el momento en que pueda tener lugar su reapertura, en condiciones que garanticen su seguridad.

En México, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) ha publicado en su sitio web *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por Covid-19* (Mejoredu, 2020). Subyace a ellas la preocupación por un panorama diverso de respuesta a los problemas que trae consigo el cierre de las escuelas, en razón de la enorme desigualdad social y educativa que caracteriza al país y el reconocimiento de los múltiples frentes que supone un escenario como el que enfrentamos actualmente: formación de los docentes, apoyo a los padres de familia, atención a una convivencia sana en casa, entre otros. Brevemente referidas, algunas de estas sugerencias son las siguientes:

- Atender con prioridad a quienes no tienen acceso a tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o a servicios de telecomunicación o radiodifusión en el hogar.
- Diversificar las alternativas de educación en línea según los dispositivos disponibles en diferentes contextos y sus condiciones de uso.
- Promover oportunidades de formación y desarrollo profesional docente en colectivo.
- Propiciar que las madres y los padres de familia enseñen de acuerdo con sus posibilidades: los hogares no son escuelas, las madres y los padres de familia no son docentes.
- Promover la formación cívica y ética en casa: equidad, solidaridad, convivencia, juego y desarrollo socioemocional.
- Garantizar la seguridad alimentaria de niñas, niños y adolescentes.

- Prevenir el abandono escolar especialmente en los grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad.

En materia de investigación propiamente ha habido también un conjunto significativo de acciones e iniciativas. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, en México, publicó una convocatoria para apoyar proyectos de investigación relacionados con la pandemia; mi propia institución, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, también lo hizo –seguramente varias más. La Cátedra Unesco en Educación para la Justicia Social, junto con la Red de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) convocó a un número extraordinario de la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* sobre consecuencias del cierre de escuelas por el Covid-19 en las desigualdades educativas, que publicará de forma continua las contribuciones de diverso tipo –artículos producto de investigaciones empíricas, ensayos, reporte de experiencias, etc.– que vaya recibiendo y sean evaluadas favorablemente.³ Como se anticipa en la exposición de motivos del número extraordinario, hay razones suficientes para presumir que el cierre de escuelas y el traslado de la enseñanza a los hogares de niños y jóvenes profundizarán las desigualdades educativas.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) organizó un foro virtual al que tituló “La investigación educativa en tiempos del Covid-19”. Con la participación de Fernando Reimers, Sylvia Schmelkes, Rosa María Torres, Judith Kalman y Cenobio Popoca, el foro se planteó en torno a varias preguntas. Todas, de alguna forma interpelan a aportes específicos de diversos campos de la investigación educativa; algunas en particular, sugieren vías concretas de indagación:

- ¿Qué lecciones derivadas de la investigación educativa sobre modalidades a distancia y en línea, participación social, equidad, rezago educativo, mejora continua de la calidad de la educación y educación no formal tenemos para poder enfrentar la problemática delineada con mayor certeza?

- ¿Qué faltaría por saber en el campo del aprendizaje y su relación con las tecnologías de la información y la comunicación?
- ¿Qué acciones están emprendiendo los colectivos magisteriales, autoridades educativas federales, estatales y municipales, y la sociedad en general para dar continuidad a las labores educativas en los distintos niveles y modalidades educativas, y enfrentar la situación de resguardo en casa?
- ¿Cuál ha sido la respuesta de otros gobiernos, agencias de cooperación internacional y, en México, de los gobiernos federal y estatales ante la contingencia?

Estudios específicos forman parte ya del acervo de recursos disponibles; estudios que han buscado documentar las problemáticas enfrentadas en diversos contextos y las respuestas que se han avanzado, así como derivar pautas y orientaciones para las acciones de diferentes instancias, desde las de alta dirección en los países y sistemas educativos, hasta los que operan en el nivel micro de las escuelas y las familias. En esta dirección, Reimers y Schleicher diseñaron una encuesta que, aplicada en línea, abarcó a informantes de 98 países en torno a tres cuestiones centrales: los desafíos educativos provocados por la pandemia, sus respuestas a esos desafíos, y los recursos que se utilizan actualmente para avanzar en la educación a través de medios alternativos (Reimers y Schleicher, 2020). Es preocupante pero no sorprendente que, con base en resultados de la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –datos que se suman a los recogidos mediante la encuesta–, el informe evidencia que, “la mayoría de los sistemas educativos que participaron en la aplicación más reciente del PISA en 2018, no están preparados para ofrecer a la mayoría de los estudiantes oportunidades para aprender en línea”. Esta evaluación considera varios indicadores relativos a las condiciones necesarias para el aprendizaje en línea; en relación, particularmente con el acceso a Internet en el hogar, PISA muestra que hay países en lo que esta herramienta es prácticamente

universal, mientras que en otros la proporción de los jóvenes de 15 años que cuentan con él, es sensiblemente menor: “En México, el 94% de los jóvenes de 15 años procedentes de entornos privilegiados tienen un enlace a Internet en sus hogares, pero sólo el 29% de los que proceden de entornos desfavorecidos”.

En nuestro país, la organización Valora realizó un acercamiento empírico al fenómeno, consistente en un sondeo de prácticas docentes y familiares en educación básica durante la fase 1 de la pandemia en México. A través de una encuesta en línea difundida por redes sociales, se logró respuesta de casi 4 mil docentes de todo el país, y de poco más de 13 mil padres o madres de familia de 30 entidades federativas (Valora, 2020). El estudio arriba a las siguientes conclusiones:

En México, frente a la contingencia, las y los docentes y sus directores, así como los padres de familia, han respondido lo mejor que pueden con los recursos a su alcance.

Preocupan, sin embargo, varios hallazgos encontrados en este sondeo:

- La gran dificultad de lograr aprendizajes significativos a distancia, no porque no sea posible desde luego, sino por la falta de iniciativas pertinentes así como de formación y recursos, tanto de docentes como de estudiantes y familias.
- La profundización de las brechas de desigualdad en el acceso a bienes culturales, entre niños, niñas y jóvenes que acuden a escuelas públicas y privadas.
- La profundización de las brechas de desigualdad en el acceso a bienes culturales, entre niños niñas y jóvenes que habitan distintas regiones del país.
- El estrés laboral de las y los docentes en un contexto que provoca ansiedad e incertidumbre.
- La inequitativa carga adicional que representa para las mujeres el asumir, como parte del trabajo de cuidados, la responsabilidad de apoyar académicamente a sus hijos, en un contexto de extrema dificultad personal, familiar y social.

Evidentemente hay muchas aristas en este fenómeno, visto tan solo desde la perspectiva de la educación. Coincidiendo con lo dicho por muchos especialistas, algunas de las más importantes son:

- La desigualdad social y educativa que puede profundizarse en las circunstancias actuales y que se materializa en la brecha de acceso a las tecnologías según el nivel socioeconómico de las familias, así como en las propias trayectorias educativas de los padres que hacen diferencia en cuanto al apoyo que pueden dar a sus hijos; en efecto, “no todos parten del mismo punto ni tienen los mismos recursos o capacidades para hacerlo de manera efectiva” (Fundación Cotec para la Innovación, 2020).
- A lo anterior se aúna el hecho de que, pese a que la investigación en la materia ha mostrado la importancia de la vinculación escuela-hogar y de la incorporación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, en general las familias han tenido un papel muy limitado, por lo que no hay una experiencia previa de la que se pueda echar mano. En este sentido, en el foro organizado por el COMIE, Rosa María Torres señalaba que, “las decisiones se han tomado sin conocimiento profundo de las implicaciones de trasladar la escuela al hogar”; agregaría que esto, en un contexto donde los hogares y los padres y madres de familia están sobre saturados por una multiplicidad de demandas a las que se agrega la atención de la educación de los hijos.
- La disminución de las oportunidades de aprendizaje, en especial para los niños y jóvenes de contextos vulnerables y en condiciones de diferencia, y en relación con ello, la razonable duda sobre las posibilidades de lograr la continuidad en los aprendizajes interrumpidos, o al menos alterados por el tránsito forzoso a escenarios de educación a distancia.
- Las brechas que es posible identificar no solo desde el lado de la demanda, sino también de la oferta educativa, esto es, “las diferencias en la capacidad de los distintos tipos de escuelas para apoyar el apren-

dizaje de sus estudiantes de forma remota” (Fundación Cotec para la Innovación, 2020). En este plano situaría los rezagos, no uniformes, en la formación de los docentes de todos los niveles educativos para realizar su labor profesional en escenarios no presenciales.

- Con todo, la oportunidad que trae consigo la emergencia sanitaria de repensar la educación formal y la organización de los sistemas educativos y avanzar hacia la flexibilización del currículum y su definición en torno a aprendizajes y contenidos realmente clave, donde la formación para la solidaridad, el respeto al otro, la tolerancia y la inclusión tenga un papel mucho más destacado en el currículum implementado que el que tiene hoy en día; hacia nuevas formas de relación escuela-hogar y de involucramiento de los padres de familia en la educación de sus hijos; hacia el aprovechamiento de todos los recursos disponibles para situar realmente en el aprendizaje el foco del proceso educativo.
- La oportunidad también, de fortalecer los intercambios en todos los niveles (países, sistemas educativos, regiones, instituciones y actores educativos) para aprovechar de las experiencias que ahora se desarrollan.

La emergencia sanitaria actual trae consigo una nueva oportunidad para reflexionar sobre la relación entre la investigación educativa y la práctica profesional y la toma de decisiones. Sabemos que no se trata de una relación tersa ni inmediata; conocemos sus tiempos distintos y sus agendas no necesariamente coincidentes. Sin embargo, y reconociendo que puede hacer falta más investigación sobre temas pertinentes a la crisis actual,⁴ parece razonable echar mano, como se hace de hecho en varios de los trabajos y propuestas referidos, de lo que ya sabemos, fruto de la investigación, por ejemplo, sobre las oportunidades de aprendizaje y los factores que las afectan; o sobre desigualdad educativa y los mecanismos a través de los que perpetúa la desigualdad social; o, desde una óptica más optimista, sobre las formas en las que la relación escuela-hogar se

ha traducido en un auténtico y comprometido involucramiento de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos. Parece razonable también, pensar en una agenda de instigación futura responsiva a las necesidades y prioridades que nos plantea la pandemia y sus efectos e impactos en la educación.

Notas

¹ Ver, por ejemplo, el sitio web del Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>.

² Ver, por ejemplo, las aportaciones de la Red Mujeres Unidas por la Educación en: <https://www.facebook.com/RedMUXED/>.

³ La convocatoria para el número extraordinario de la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, puede consultarse en: http://www.rinace.net/riejs/proximos_numeros.html.

⁴ En el foro organizado por el COMIE, Rosa María Torres señalaba que “falta saber mucho sobre las tecnologías y el aprendizaje”.

Referencias

- Fundación Cotec para la Innovación (2020). *Covid-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria*, documento, Madrid: Fundación Cotec para la Innovación.
- Mejoredu (2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por Covid-19*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Disponible en: <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/10-sugerencias-para-la-educacion-durante-la-emergencia-por-covid-19?state=published>.
- Reimers, Fernando y Schleicher, Andreas (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia 2020 del Covid-19*, documento, difundido por Enseña Perú. Disponible en: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19.pdf
- Unesco (2020a). *Componentes para una respuesta integral del sector educativo de América Latina frente al Covid-19*, Santiago: Unesco.
- Unesco (2020b). *Seminarios web para América Latina y el Caribe*, Santiago: Unesco. Disponible en: <https://es.unesco.org/node/322376>.
- Valora (2020). *Docencia en tiempos de pandemia*, documento, Ciudad de México: Valora Consultoría, SC.



Investigación

LA REPRESENTACIÓN DEL BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO ENTRE DOS ENFOQUES:

Transmisivo y constructivista

TERESA YURÉN / FRAN J. GARCIA-GARCÍA / ANA ESTHER ESCALANTE FERRER /

ZABDY GONZÁLEZ-BARRERA / DIANA L. VELÁZQUEZ ALBAVERA

Resumen:

Este trabajo analiza representaciones de profesores de una universidad pública mexicana sobre el buen docente y discute sus implicaciones en la gestión, formación e identidad. La revisión de literatura permitió contrastar los enfoques transmisivo y centrado en el aprendiz, así como delimitar las dimensiones ética, pedagógica y multifuncional. La metodología cuantitativa consistió en la aplicación de un cuestionario Likert a una muestra representativa. Las representaciones resultantes se infirieron a partir de los análisis de tendencias lineales y de las diferencias por grupos de edad, forma de contratación, antigüedad laboral, género y área de conocimiento. Entre los hallazgos destaca que el tránsito de los profesores al enfoque centrado en el aprendiz requiere la explicitación y autocrítica de sus representaciones, así como un descentramiento ético; también precisa de un discurso institucional coherente y condiciones adecuadas.

Abstract:

This paper analyzes the representations of good university teachers prepared by professors at public universities in Mexico, and discusses the implications for management, training, and identity. A literature review allowed us to contrast instructional and student-centered focuses, while defining ethical, pedagogical, and multifunctional dimensions. We employed quantitative methodology based on a representative sample's responses to a Likert scale survey. The resulting representations were inferred by analyzing linear trends and differences by age group, type of contract, seniority, gender, and area of knowledge. The findings show that the teachers' shift toward student-centered learning requires explanation and self-criticism of their representations, as well as ethical displacement; also necessary are adequate conditions and coherent institutional discourse.

Palabras clave: educación superior; calidad docente; transmisión de conocimiento, aprendizaje; estudiante.

Keywords: higher education; quality of teaching; transmission of knowledge; learning, student.

Teresa Yurén, Ana Esther Escalante Ferrer: investigadoras de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario e Instituto de Ciencias de la Educación. Av. Universidad 1001, 62209, Cuernavaca, Morelos, México. CE: yurent@uaem.mx (ORCID: 0000-0002-5905-7146); anaescalante7@hotmail.com (ORCID: 0000-0003-2005-3436).

Fran J. García-García: investigador de la Universidad de Valencia, Departamento de Teoría de la Educación. Valencia, España. CE: garfran9@uv.es (ORCID: 0000-0002-6267-0080).

Zabdy González-Barrera y Diana L. Velázquez Albavera: ayudantes de investigación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación. Cuernavaca, Morelos, México. CE: zabdyglzb@gmail.com (ORCID: 0000-0002-5820-5530); dianalvalb@gmail.com.

Introducción

En este artículo exponemos parte de una investigación sobre el buen docente en educación superior de México y España. El objetivo del estudio cuyos resultados presentamos consistió en analizar las representaciones de los profesores de una universidad pública mexicana en torno al buen docente para determinar sus componentes, las interrelaciones entre ellos y las implicaciones de estas últimas. Para tal efecto aplicamos un cuestionario.

El argumento que esgrimimos sostiene que en esas representaciones se revela el influjo de las políticas concretadas en instancias, normas e instrumentos para evaluar a: los programas educativos de licenciatura y posgrado,¹ los profesores investigadores de tiempo completo² y los profesores a cargo de cursos.³ En su conjunto, esas políticas delinean un perfil del “buen docente” que, no sin contradicciones, demanda múltiples y variadas competencias para responder, tanto a las condiciones de un mercado laboral en una sociedad con necesidades surgidas de la globalización y la Cuarta Revolución Industrial, como a las tradiciones institucionales que perviven en prácticas inerciales. Esta situación genera tensiones que se revelan en las valoraciones de los profesores, y que tienen consecuencias previsibles en la identidad docente, la formación y la gestión en la institución estudiada.

El trabajo recupera como andamiaje algunos lineamientos de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) para desentrañar los componentes y valoraciones de los profesores.

Fundamentación

La sociología de las últimas décadas ha mostrado que la estructuración de la sociedad obedece a la recursividad de las prácticas (Giddens, 2003), que se corresponden con disposiciones (Bourdieu, 2002; Lahire, 2003) o esquemas mentales (Sewell, 2006) los que, una vez sedimentados, son difíciles de cambiar. Con base en estas teorías, puede afirmarse que la modificación de las prácticas en las universidades pasa por la modificación de los esquemas o re-descripción de las representaciones (Pozo, 2003); ello hace necesario conocer cuáles son éstas. En esa vía, la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) brindó orientación para sacar a la luz los contenidos de las representaciones y las relaciones entre ellos, así como las valoraciones que al respecto expresan los docentes.

La literatura de los últimos 15 años en la región iberoamericana sobre las características del “buen docente” incluye numerosos estudios desde la

perspectiva de estudiantes, pero son pocos los que se centran en la de los docentes y en sus representaciones. Esto permite asegurar la pertinencia de nuestro estudio.

Dos enfoques:

centrado en el profesor y centrado en el aprendiente

En la literatura revisada se ponen de manifiesto dos tendencias, a veces entremezcladas: una revela la persistencia del enfoque centrado en el profesor (ECP) y otra muestra que el enfoque centrado en el aprendiente (ECA) va abriéndose camino. Con relación al primero, nos interesó averiguar el peso que los docentes dan al dominio de la asignatura impartida, a la calidad de la transmisión de la información y de su recepción, así como el cumplimiento puntual del programa respectivo.⁴ Con respecto al ECA nos interesaron tres aspectos. Por una parte, la importancia que atribuyen los profesores a un ejercicio docente de corte constructivista (Virtanen y Tynjälä, 2018; Billing, 2007; Gargallo López, Sánchez Peris, Ros Ros y Ferreras Remesal, 2010; Díaz-Barriga y Hernández, 2002), caracterizado por generar ambientes de aprendizaje adecuados, facilitar el aprendizaje con base en las necesidades cognitivas del aprendiente, vincular teoría y práctica y evaluar los aprendizajes y competencias.⁵ Por otra parte, buscamos indagar si se juzga que el “buen docente” debiera promover competencias auto-formativas⁶ (Tremblay, 2002), que incluyen el autoconocimiento, la libertad para elegir, juzgar y organizar los contenidos, asumiendo la responsabilidad sobre el propio aprendizaje (Gargallo López *et al.*, 2010). Asimismo, nos interesó conocer qué papel le atribuyen los profesores a la flexibilidad, entendida como adaptación de métodos y contenidos a las particularidades de los estudiantes: intereses, estilos de aprendizaje, expectativas y limitaciones.⁷

Este enfoque que tiene en su centro al aprendiente y sus aprendizajes ha sido impulsado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1998) desde hace más de dos décadas; su influjo se observa en reglas, modelos y planes en las universidades de la región iberoamericana, en los que se prescribe ese cambio o se invita a lograrlo. Pese a todo, dicho cambio parece no llegar porque en una buena parte de los profesores y alumnos prevalecen las representaciones y prácticas ligadas al ECP, de acuerdo con el cual se considera que la función del profesor radica en proporcionar de manera eficiente la infor-

mación que debe aprender el alumno (Gómez López, 2005), mientras que se atribuye el escaso o nulo aprendizaje a la falta de esfuerzo o talento del estudiante, lo que suele acompañarse con la idea de que el “buen docente” lo es en la medida en que domina su disciplina (Alvarado Rodríguez y Flores-Camacho, 2010). Hay casos en los que las prácticas coinciden con este enfoque, aunque los profesores utilicen un discurso constructivista (Estévez Nenninger y Martínez García, 2011).

No obstante, se han constatado cambios. Algunos profesores se preocupan por el aprendizaje de sus estudiantes y despliegan estrategias para implicarlos en su proceso de aprender (Fernández Cruz y Romero López, 2010). En ciertos estudios se destaca la función clave de la comunicación, entendida como proceso bidireccional (Torra, De Corral, De Vileña, Pérez, *et al.*, 2012; García Ramírez, 2012) y se registra la aplicación de estrategias específicas, como la de propiciar la relación maestro-aprendiz (Lobato Caballeros y De la Garza, 2009) o la tutoría cercana y constante (Moreno Bayardo, 2011). También se ha visto valioso promover el aprendizaje basado en problemas, la adquisición de habilidades de análisis e inferencia y la capacidad de evaluación (Olivares Olivares y Heredia Escorza, 2012). Para algunos, el éxito de las estrategias radica en la colaboración (D’Onofrio, Barrere, Fernández Esquinas y De Filippo, 2011), que contribuye a la co-construcción del conocimiento, a generar lazos de afecto y reforzar la autonomía del estudiante (Sánchez Lima y Labarrere Sarduy, 2015). Otros consideran que los buenos resultados se deben a que el estudiante relaciona los diferentes contenidos entre sí y con situaciones de la realidad (Rué, Font y Cebrián, 2011), o a que se favorece el compromiso y la reflexión del estudiante, además de la capacidad de dudar y producir creativamente en el marco de experiencias prácticas (Dávila Balcarce, Leal Soto, Comelin Fornés, Parra Calderón *et al.*, 2013).

Con respecto al caso que estudiamos, indagamos cómo se dan las relaciones entre ambos enfoques, tomando en consideración que el instrumento que evalúa el desempeño en cursos valora las características del docente transmisivo, mientras que otros documentos institucionales invitan a una docencia centrada en el aprendiente.

La dimensión ética del buen docente

En el caso que reportamos aquí, indagamos qué tanto aparecen componentes éticos en las representaciones del profesor, considerando que el ECA

demanda una relación profesor/aprendiente en la que tendría que ocurrir un descentramiento ético⁸ (Yurén Camarena, Pons Bonals y Briseño Agüero, 2016) bajo la forma de reconocimiento y compromiso.⁹ Entendemos, con Honneth (2010), que “reconocimiento” alude a una relación en la que, quienes están involucrados, se ven recíprocamente como sujetos morales. En la esfera personal, el reconocimiento adopta la forma de confianza; en la jurídica tiene la forma de respeto, y en la social asume la forma de estima. La lucha por el reconocimiento tiende a subvertir la reificación (Honneth, 2007), que se realiza como desprecio (o falta de amor), exclusión (o negación de los derechos) o humillación (discriminación social o falta de solidaridad).

El *compromiso* incluye el binomio memoria/promesa (Ricoeur, 2006) que alude a la dimensión temporal de la alteridad. La memoria mira hacia el pasado y puede reconocer recuerdos compartidos en el plano de la amistad, pero también momentos de conflicto. De ella se alimenta la promesa, que conlleva interés por el bien del otro y requiere de *perseverancia moral* para cumplirse (Ricoeur, 2006). Por ello, el compromiso puede ser visto como relación práctica de *cuidado* (Honneth, 2007), que combina la pre-caución (o cuidado anticipado) y la pre-ocupación (o acción que anticipa ciertos efectos). Así entendido, el compromiso no es solo de carácter moral, sino también político porque demanda la no neutralidad y la lucha bajo la forma de prácticas que subvierten el orden establecido.

En las investigaciones revisadas no se menciona el compromiso del profesor, pero se habla de algo análogo: la pasión por enseñar (Rocha Chávez, 2012), la vocación (Krzemien y Lombardo, 2006) y la actitud positiva, motivadora y de escucha (Alonso Martín, 2019; Loredó Enríquez, Romero Lara e Inda Icaza, 2008). En cambio, el respeto aparece de manera reiterada combinado con otras cualidades, incluyendo la confianza. Es frecuente que no se establezcan límites analíticos entre los componentes ético, epistémico y pedagógico de la docencia. Por ejemplo, se valora que el profesor facilite, acompañe, respete a los estudiantes y les dé confianza (Moreno Bayardo, 2007) además de mostrar humildad, honestidad y responsabilidad (Yurén Camarena, Pons Bonals y Briseño Agüero, 2016). También constatamos indistinción entre cualidades sociales y éticas cuando se le atribuyen al “buen docente” responsabilidad y ética profesional, además de puntualidad (Febres, 2013), accesibilidad, flexibilidad, simpatía y buena comunicación (García Garduño y Medécigo

Shej, 2014). En esta mezcla de cualidades no es raro que el componente ético del proceso formativo se vea reducido a, o confundido con, la promoción de “competencias blandas” (Yurén Camarena y Arnaz, 2014), como la capacidad para trabajar en equipo o ser adaptable. Finalmente, aunque no se menciona la solidaridad, se destacan cualidades asociadas a ella como la humildad, la sencillez o la buena disposición del profesor, que revelan abandono de una posición de poder y evidencian la apertura del docente para aprender con el estudiante juntos (Alonso Martín, 2019; Rocha Chávez, 2012; Krzemien y Lombardo, 2006) y la empatía en relación con sus necesidades (Orellana Fernández, Merellano Navarro y Almonacid Fierro, 2018).

La dimensión pedagógica del buen docente

La manera en la que aparece la dimensión pedagógica en las representaciones de los profesores también fue objeto de indagación: la disposición del profesor para seguir formándose en la docencia, así como su valoración respecto de las tareas propiamente pedagógicas, como la planificación del programa de estudio, las estrategias didácticas, la preparación de las sesiones de clase, la forma de evaluar, la utilización de recursos adecuados y la preparación de ambientes de aprendizaje.¹⁰

Todos los artículos revisados mostraron que estudiantes de diversas áreas de formación consideran que el buen docente es quien prepara sus clases. Algunos agregan que domina su materia y utiliza recursos didácticos con explicaciones claras y ejemplos reales y prácticos (Alonso Martín, 2019), además de mantenerse en formación continua tanto en el conocimiento disciplinar como en el pedagógico (Escalante Ferrer y García Pascacio, 2016). En varias investigaciones, los estudiantes valoran que el profesor se comunique con claridad y seguridad, tenga una actitud entusiasta, promueva la reflexión y les retroalimente (Valerio Ureña y Rodríguez Martínez, 2017). En otros, valoran las destrezas del docente para transmitir contenidos (Krzemien y Lombardo, 2006), y le atribuyen la responsabilidad de motivarlos y de hacerlos responsables de su propio aprendizaje (Escalante Ferrer y García Pascacio, 2016; Valerio Ureña y Rodríguez Martínez, 2017). En esos casos, los autores de los artículos hacen notar la tendencia del estudiante a tener un rol pasivo, depender del profesor para aprender y ser motivado (Alonso Martín, 2019; Krzemien y Lombardo 2006).

El docente multifuncional

De acuerdo con las políticas actuales, el profesor de tiempo completo no solo debe tener las competencias para ejercer una docencia centrada en el aprendiente, también debe brindar una tutoría idónea, realizar investigación, introducir a los aprendientes en habilidades para la investigación y hacer gestión académica.¹¹ De los docentes de tiempo parcial se espera que tengan experiencia en el campo profesional. Por ello, nos interesó conocer la valoración que le dan los profesores universitarios a la docencia centrada en la profesión y/o disciplina,¹² y aquella en la que la investigación desempeña un papel predominante.¹³

La literatura revisada mostró que, en la percepción de los profesores, “buen docente” es quien prepara la asignatura y se ocupa de actualizar su dominio de los contenidos (Biscarri Gassió, Filella Guiu y Jové Monclús, 2006); también es experto en su disciplina y tiene capacidad para investigar (Orellana Fernández, Merellano Navarro y Almonacid Fierro, 2018). Algunos también valoran la capacidad para facilitar el aprendizaje, considerando conocimientos previos, características y necesidades de los estudiantes (Rocha Chávez, 2012; Biscarri Gassió, Filella Guiu y Jové Monclús, 2006), así como la habilidad para adaptar la metodología docente (Orellana Fernández, Merellano Navarro y Almonacid Fierro, 2018), evaluar de forma continua, formativa y flexible, y tener disposición para la mejora continua en la disciplina y la pedagogía (Rocha Chávez, 2012). En algunos casos, se habla de apertura, compromiso y colaboración con otros profesores para generar climas que faciliten el aprendizaje (Yurén Camarena, Pons Bonals y Briseño Agüero, 2016; Orellana Fernández, Merellano Navarro y Almonacid Fierro, 2018).

Un estudio consideró relevante la capacidad del profesor para aportar al conocimiento de su disciplina (Rocha Chávez, 2012). En otro, se concluyó que trabajar conjuntamente en equipos de investigación traería una forma fructífera de efectuar la docencia (Biscarri Gassió, Filella Guiu y Jové Monclús, 2006). En otro más se considera valiosa la disposición para adoptar nuevos paradigmas, como el que vincula la docencia y la investigación (Escalante Ferrer y García Pascacio, 2016).

En suma, parece que los profesores asumen que el “buen docente” tiene múltiples funciones, y que deben cumplirse a cabalidad. En este trabajo, pretendemos examinar si este supuesto se cumple en el caso que analizamos y derivar algunas consecuencias de esto.

Método

Se aplicó una escala tipo Likert a una muestra representativa de profesores y se analizaron las diferencias y tendencias de sus puntajes.

Participantes

En el estudio participaron 580 profesores universitarios (nivel CINE 5-8)¹⁴ y 181 profesores de preparatoria (nivel CINE 4) de una universidad pública mexicana. Los datos sociodemográficos que se tomaron en cuenta para este estudio figuran en la tabla 1.

TABLA 1

Características de los participantes

Variables	Categorías	%	Variables	Categorías	%
Género	Hombre	51.5	Contrato	Por horas	74.7
	Mujer	48.5		De tiempo completo	14.9
Edad (años)	23-29 joven	19.2		De medio tiempo	1.6
	30-36 joven adulto	35.8		Investigador	5.0
	37-44 adulto	32.0		Académico de confianza	1.5
	45-52 adulto maduro	12.0		Técnico	2.3
	≤53 adulto mayor	1.1	Antigüedad (años)	0-4 nuevo	31.8
Área*	Artes y humanidades	23.5		5-9 reciente	23.4
	Ciencias sociales	26.9		10-14 en consolidación	13.8
	Ciencias naturales	21.7		15-19 consolidado	12.1
	Ingenierías	15.4		20-24 habituado	11.6
	Agronomía y veterinaria	4.4		25-29 jubilable	4.5
	Salud	8.1		≤30- en retiro	2.9

*Para la clasificación de las unidades se siguió el criterio del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi).

Fuente: elaboración propia.

La edad de los profesores que participaron en el estudio y su antigüedad laboral estuvieron directamente correlacionadas ($\rho=.586$, $p=.000$), pero no se encontró relación alguna entre éstas y las dimensiones que se estudiaron acerca del buen docente.

Diseño

El muestreo fue no-probabilístico e incidental, con una muestra representativa del cuerpo docente de la universidad estudiada. La función de representatividad muestral para una población finita de 3 mil 906 profesores,¹⁵ se calculó de la siguiente manera,

$$n = \frac{z^2 pq N}{e^2 (N-1) + z^2 pq}$$

siendo n el tamaño mínimo para que la muestra sea representativa del profesorado, e el error, que estuvo basado en un margen de confiabilidad de 95% ($e= 0.05$), z una desviación tipificada ($z= 1.96$), p la probabilidad a favor y q la probabilidad en contra de que se den los eventos que se estudiaron acerca del buen docente, y N el tamaño total de la población.

De acuerdo con esta función de representatividad muestral, serían necesarios 350 sujetos para realizar un estudio representativo. Finalmente, se consultaron a 761 profesores, de modo que los resultados de este trabajo podrían ser generalizables en el contexto de la universidad bajo estudio.

Instrumento

Se aplicó una herramienta de elaboración propia para considerar la percepción del profesorado sobre el buen docente. En una fase previa de la investigación, el instrumento fue validado con diez componentes (ver, más adelante, tabla 2) distribuidos en una escala Likert de 4 puntos, agrupados en las siguientes seis dimensiones:

- Ética (ET). Se refiere a las formas de relación del “buen docente” con el estudiantado, así como a sus motivaciones, valores y principios orientadores de las prácticas.

- *Pedagógica (PED)*. Abarca las estrategias didácticas y de evaluación que desarrolla el “buen docente”, así como los recursos que emplea y las actividades para facilitar el aprendizaje.
- *Enfoque centrado en el profesor (ECP)*. Concepción del aprendizaje como acumulación de información y de la docencia como un ejercicio de transmisión de contenidos curriculares.
- *Enfoque centrado en el aprendiente (ECA)*. Concepción constructivista del aprendizaje y de la docencia de facilitación para la adquisición de capacidades y competencias.
- *Profesional (PR)*. Manera en la que el “buen docente” contribuye a que el alumnado se implique en el campo disciplinar y profesional en el que se está formando
- *Investigación (INV)*. Relación del “buen docente” con la investigación y papel que le hace jugar a esta en la formación del alumnado universitario.

Los componentes de cada una de las dimensiones se presentan en la tabla 2 con su correspondiente valor alfa, que muestra su fiabilidad. El contenido de los ítems de cada componente se desprende de los temas que identificamos como problemáticos en la fundamentación.

Procedimiento

La recopilación de los datos se llevó a cabo con la supervisión del equipo investigador que trabajaba en el proyecto. Ocho investigadores noveles y una investigadora senior recogieron los datos voluntariamente.

El procedimiento para ingresar a las unidades académicas consistió en contactar con sus cargos directivos y preparar un oficio de presentación para quien aplicó la herramienta. El cuestionario fue anónimo y se cumplimentó de forma auto-administrada en un espacio proporcionado exprofeso. Se revisó que los ítems hubiesen sido respondidos en su totalidad.

Análisis de datos

Ninguna de las dimensiones del instrumento cumplió el supuesto de normalidad: ET ($KS=.245$, $p=0$), PED ($KS=.186$, $p=0$), ECP ($KS=.201$, $p=0$), ECA ($KS=.133$, $p=0$), PR ($KS=.157$, $p=0$), INV ($KS=.059$, $p=0$). Por este motivo, se calculó el coeficiente rho de Spearman para detectar tendencias lineales en la forma de valorar los contenidos de la herramienta y

se aplicaron pruebas no-paramétricas para hallar diferencias en función de ciertas variables de agrupación. Se calculó la prueba H de Kruskal Wallis para contrastar los puntajes entre áreas de conocimiento, tipo de contrato y una versión ordinalizada de la antigüedad laboral y la edad; y se calculó la prueba U de Mann Whitney para comparar los puntajes de acuerdo con el género.

TABLA 2

Componentes de la representación del buen docente

Dimensión	Componente	Código	N ítems	Valor α
ET	Descentramiento ético	DesEt	9	.871
PED	Profesor que planifica	ProPlan	7	.872
	Profesor con saberes prácticos	Practic	11	.869
ECP	Profesor transmisor	Transmi	5	.754
ECA	Constructor de ambientes de aprendizaje	Ambient	10	.881
	Promotor de capacidades autoformativas	Autofor	7	.863
	Formador que atiende la particularidad del estudiante	CentEst	11	.880
PR	Formador centrado en la profesión/ disciplina	ProDis	7	.798
INV	Articulador de investigación, docencia y vinculación	InDoVi	6	.833
	Profesor centrado en la investigación	Profln	5	.871

ET: ética; PED: pedagógica; ECP: enfoque centrado en el profesor; ECA: enfoque centrado en el aprendiente; PR: profesional; INV: investigación.

DesEt: Descentramiento ético; ProPlan: Profesor que planifica; Practic: Profesor con saberes prácticos; Transmi: Profesor transmisor; Ambient: Constructor de ambientes de aprendizaje; Autofor: Promotor de capacidades autoformativas; CentEst: Formador que atiende la particularidad del estudiante; ProDis: Formador centrado en la profesión / disciplina; InDoVi: Articulador de investigación, docencia y vinculación; Profln: Profesor centrado en la investigación

Fuente: elaboración propia.

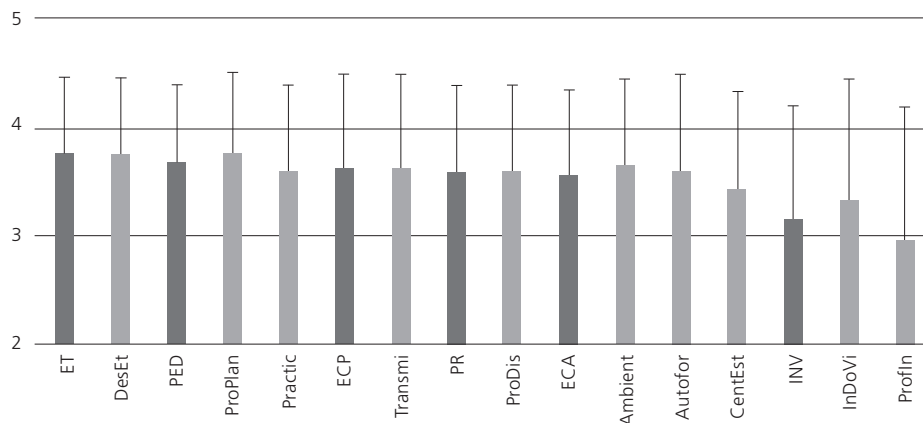
Resultados

Acuerdo sobre el buen docente

Los profesores puntuaron la dimensión ET más alto que cualquier otra manifestando su acuerdo acerca del descentramiento ético como criterio del buen docente, mientras que la INV fue la menos valorada. La figura 1 muestra las dimensiones de la representación del buen docente ordenadas de acuerdo con el puntaje, de mayor a menor e incluyendo los componentes junto a sus correspondientes dimensiones. También se calcularon barras de error para cada puntaje medio a partir de las desviaciones típicas multiplicadas por la constante $z=1.96$, lo que permitió conocer el tamaño del error con un margen de confiabilidad de 95%. El error más grande fue el de la INV, ya que la dispersión de los puntajes fue mayor ahí que en las otras dimensiones. Restando las barras de error a la media de cada componente, el único de ellos que queda por debajo del nivel 2 de la escala es ProfIn. Esto indica que la mayor parte de los profesores coinciden en estar en desacuerdo respecto de que la función investigadora es una característica del buen docente. Esta parte es más o menos representativa del grupo de profesores consultados porque la diferencia entre media y mediana fue de 0.035 sobre los 4 puntos de la escala Likert.

FIGURA 1

Nivel de acuerdo medio respecto de las dimensiones y componentes de la representación del buen docente



Fuente: elaboración propia.

Análisis de tendencias lineales

La tabla 3 recoge el análisis de tendencias con el coeficiente rho de Spearman para los componentes. El componente que más correlacionó con los demás fue DesEt, aunque los que correlacionaron de modo más intenso fueron Practic y CentEst. La manera en que los profesores puntuaron Profln no se asoció con la forma en que puntuaron otros componentes, excepto en el caso de CentEst con una correlación moderada e InDoVi, que pertenece a la misma dimensión que Profln y, por ello, ambos correlacionan. Llama la atención que todas las correlaciones, fueran nulas o altas, fueron significativas a un nivel $p < 0.01$ y no se hallaron correlaciones inversas entre ningún par de componentes.

TABLA 3

Análisis de tendencias lineales en los contenidos de la representación del buen docente

	DesEt	ProPlan	Practic	Transmi	Ambient	Autofor	CentEst	ProDis	InDoVi	Profln
DesEt	1.000	.604*	.674*	.517*	.676*	.625*	.626*	.629*	.523*	.360*
ProPlan		1.000	.645*	.575*	.632*	.640*	.591*	.571*	.472*	.320*
Practic			1.000	.588*	.758*	.748*	.771*	.719*	.616*	.477*
Transmi				1.000	.595*	.529*	.522*	.537*	.434*	.391*
Ambient					1.000	.708*	.735*	.697*	.609*	.434*
Autofor						1.000	.725*	.677*	.590*	.449*
CentEst							1.000	.756*	.710*	.530*
ProDis								1.000	.686*	.486*
InDoVi									1.000	.596*
Profln										1.000

* $p < 0.01$

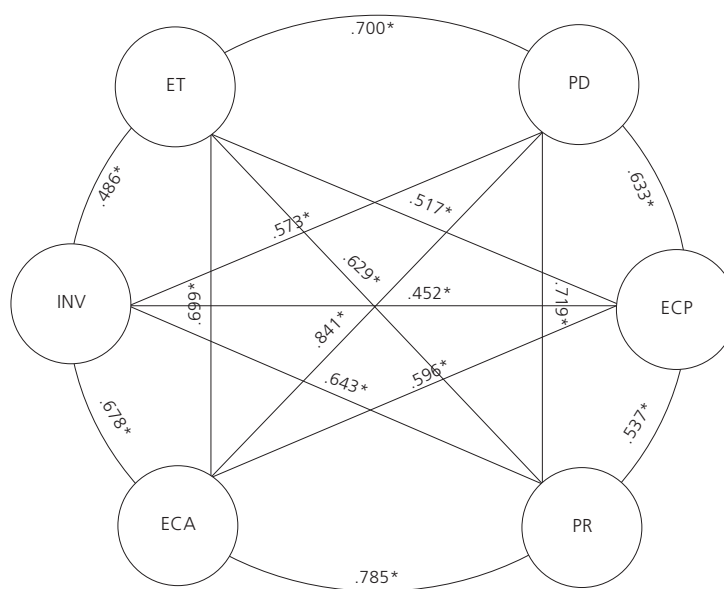
Fuente: elaboración propia.

Las tendencias en el acuerdo de los profesores con las dimensiones de la representación del buen docente se reportan en la figura 2. Ahí se muestra (con un asterisco) que todas las correlaciones fueron significativas. Las correlaciones

más altas fueron ECA-PED, ECA-PR, PED-PR y ET-PED. Por el contrario, la INV tuvo las correlaciones más bajas con ET y con ECP. En esta línea, los resultados ponen de manifiesto que los profesores que consideran positivamente la ética como un rasgo propio del buen docente, no necesariamente valoran en positivo la investigación. Algo semejante pasa con quienes valoran positivamente el ECP. Por su parte, la dimensión ET está asociada en mayor medida con el ECA y no con una forma transmisiva de la docencia. Eso define dos representaciones diferentes en la respuesta de los participantes, una más centrada en el aprendiente y otra más centrada en la docencia transmisiva.

FIGURA 2

Análisis de tendencias lineales en las dimensiones de la representación del buen docente



Fuente: elaboración propia.

Análisis de diferencias

Las diferencias entre los tipos de profesores se muestran en la tabla 4, de acuerdo con cinco variables de agrupación. Dependiendo del área de conocimiento, hubo diferencias en los puntajes de CentEst e incluso las hubo en ECP –concretamente en Transmi– si asumimos un intervalo de confianza de 93%.

TABLA 4

Análisis de diferencias en función del área, el contrato, el género, la edad y la antigüedad laboral

	Área		Contrato		Género			Edad		Antigüedad	
	χ^2	p	χ^2	p	U	z	p	χ^2	p	χ^2	p
DesEt	2.977	.812	9.833	.080	69752.500	-0.879	.379	3.208	.524	5.335	.502
ProPlan	4.892	.558	3.336	.648	70759.000	-0.547	.584	8.698	.069	17.987	.006
Practic	9.897	.129	10.183	.070	65366.500	-2.310	.021	4.410	.353	11.175	.083
Transmi	11.745	.068	12.209	.032	65707.000	-2.242	.025	7.549	.110	7.233	.300
Ambient	6.328	.387	10.934	.053	67169.000	-1.725	.085	7.152	.128	7.784	.254
Autofor	8.762	.187	1.890	.864	65072.500	-2.434	.015	7.288	.121	12.124	.059
CentEst	12.680	.048	6.866	.231	69248.000	-1.018	.309	7.118	.130	12.970	.044
ProDis	1.091	.982	9.617	.087	64928.500	-2.469	.014	1.834	.766	10.743	.097
InDoVi	7.950	.242	21.756	.001	65217.500	-2.359	.018	4.835	.305	10.128	.119
Profln	11.066	.086	12.806	.025	63473.500	-2.935	.003	16.537	.002	4.853	.563
ET	2.977	.812	9.833	.080	69752.500	-0.879	.379	3.208	.524	5.335	.502
PED	7.486	.278	7.426	.191	67472.000	-1.605	.108	4.629	.327	15.279	.018
ECP	11.745	.068	12.209	.032	65707.000	-2.242	.025	7.549	.110	7.233	.300
ECA	7.972	.240	6.055	.301	66468.000	-1.933	.053	9.074	.059	12.648	.049
PR	1.091	.982	9.617	.087	64928.500	-2.469	.014	1.834	.766	10.743	.097
INV	9.631	.141	15.265	.009	63304.500	-2.977	.003	11.862	.018	5.870	.438

Fuente: elaboración propia.

Así pues, el análisis refleja de nuevo dos percepciones sobre el buen docente en función del área: la que está más centrada en el aprendiente y la que lo está más en la transmisión y los contenidos. Algo similar ocurrió

de acuerdo con el tipo de contrato, donde las diferencias se hallaron en los componentes Transmi y Ambient, y la dimensión ECP, pero también en InDoVi y ProfIn, que implican la investigación.

La formación centrada en el aprendiente y la que se centra en la transmisión también se bifurcaron al considerar la antigüedad laboral de los profesores. Se encontraron diferencias significativas en los componentes ProPlan, CentEst y con un intervalo de confianza de 94% en Autofor, además de las dimensiones PED y ECA. Sin embargo, la edad no constituyó un factor relevante en este sentido, ya que la única diferencia se localizó en INV y concretamente en ProfIn.

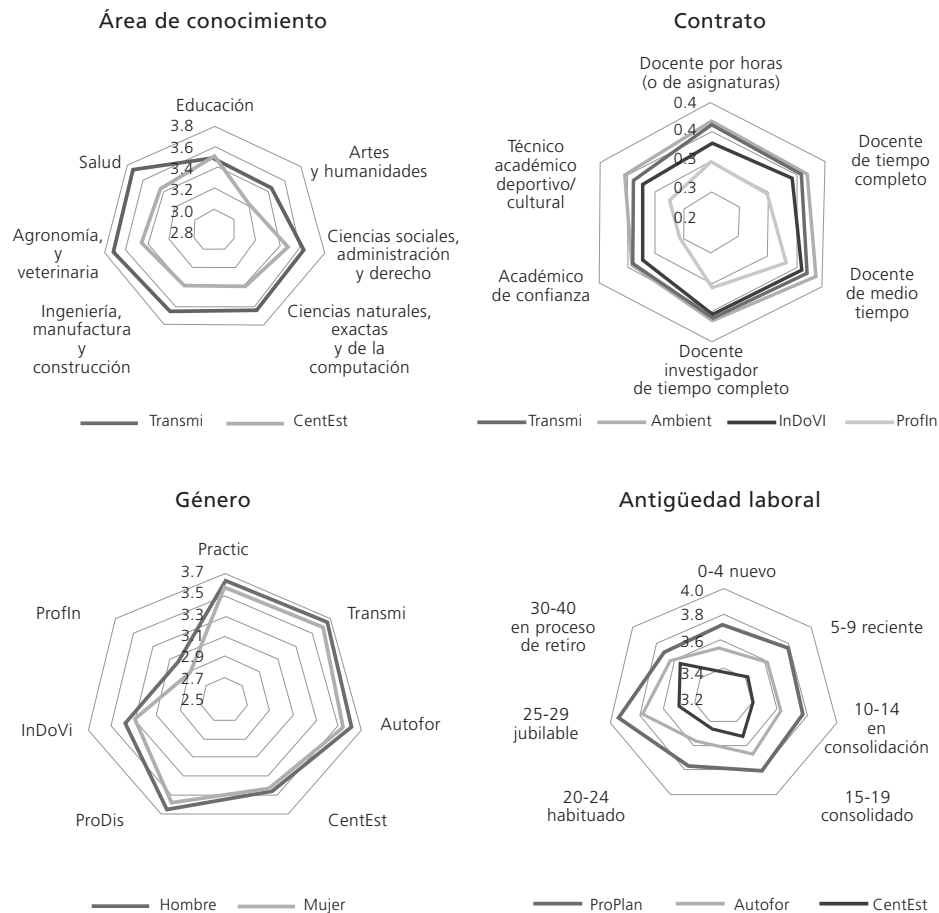
Se encontraron múltiples diferencias entre mujeres y hombres en los puntajes, aunque en las dimensiones ET y PED no hubo diferencias significativas.

Consideraciones sobre las diferencias

Los datos descriptivos de los componentes y dimensiones en los que se hallaron diferencias significativas en función del área de conocimiento, el contrato, el género y la antigüedad laboral se muestran en la figura 3. Los profesores del área de educación son los únicos que valoraron la docencia transmisiva tanto como la centrada en el aprendiente, seguidos por los profesores de ciencias sociales, administración y derecho; los que más bajo puntuaron este criterio fueron los de artes y humanidades. Cuando se tomó en consideración el tipo de contrato y la antigüedad laboral de los profesores, se hallaron diferencias más palpables. En todos los tipos de contrato se valoró de forma considerablemente inferior la investigación como una función propia del buen docente y, en el caso de la antigüedad laboral, se estableció una jerarquía: se le dio más valor a la planificación de la docencia, algo menos al fomento de la autoformación y todavía menos a la docencia centrada en el aprendiente. Llama la atención que la docencia centrada en quienes se están formando es más altamente valorada por los profesores con 15-19 años de antigüedad y por los que tienen entre 30-40 años en la institución, por lo que no se puede asumir un modelo lineal en este sentido. En el caso del género se detectaron diferencias significativas, ya que los hombres puntuaron más elevado que las mujeres, pero en los datos descriptivos se observó que esas diferencias eran mínimas.

FIGURA 3

Diferencias en función del área, el contrato, el género y la antigüedad laboral.



Fuente: elaboración propia.

Discusión

¿Un cambio de enfoque?

Encontramos que en la representación del “buen docente” coexisten cualidades del ECP y del ECA, aunque prevalecen claramente las primeras, salvo en el caso de los profesores del área de educación que valoran igualmente las cualidades de uno y otro (ver figura 3). ¿Cómo explicar

esos resultados? Es probable que algunos profesores opten por la figura del profesor transmisivo porque concuerda con lo que “se ha hecho siempre”. Puede ser también que, a la manera del miedo a la libertad (Fromm, 2005), el profesor se mantenga en el ECP porque cambiarlo significaría alejarse del perfil que sirve de parámetro de la evaluación institucional. No descartamos que la preferencia por el ECP pueda deberse a que las condiciones institucionales (tiempos, espacios, mobiliario, normas, cantidad de contenidos programáticos, tipo de contrato, y/o cantidad de alumnos por grupo) propicien más la figura del profesor transmisivo que la del centrado en el aprendiente. En cambio, cabe suponer que quienes valoran igualmente las cualidades correspondientes al ECP y las del ECA lo hagan porque, o bien no ven contradicción entre dichos enfoques, o ven diferencias que juzgan complementarias. Tal ambivalencia puede tener su origen en que algunos documentos oficiales (como el modelo universitario) enaltecen el ECA, mientras que otros (como el instrumento de evaluación del desempeño en los cursos) presentan como criterios de calidad de la docencia los rasgos del profesor transmisivo. También es posible que profesores que valoran positivamente el ECA lo consideren como un ideal por alcanzar, sin dejar de valorar al ECP porque coincide con sus prácticas.

En todo caso, el cambio de enfoque parece aplicar en un número reducido de profesores. Se puede prever que el cambio no se dará mientras los encargados de la gestión institucional no procuren coherencia entre lo que se quiere lograr y los criterios con los cuales se evalúa. Lo más importante aquí es que esa ambivalencia no es inocua, pues la formación del estudiantado se ve afectada en la medida en que los profesores se ocupan de ser buenos expositores, en lugar de procurar ambientes para facilitar el aprendizaje. Además, cuando la representación y las prácticas no coinciden, es de suponer –con base en la literatura existente– que se generen tensiones identitarias que son resueltas con distintas estrategias (Blin, 1997). En el caso estudiado esas estrategias pueden ser: *a*) se considera válido el ECA y se hacen cambios superficiales en las prácticas (por ejemplo, las exposiciones se acompañan con diapositivas); *b*) se ve como válido el ECA y hay un convencimiento de que lo que se hace coincide con ese enfoque, aunque no sea así; *c*) no se distingue entre uno y otro enfoque y se siguen prácticas inerciales. En todos estos casos hay un re-modelamiento (o adaptación) de la representación que permite al profesor sentirse parte

de aquellos que son considerados como “buenos docentes” sin cambiar de prácticas. Para un cambio efectivo en el sentido del ECA se requeriría la explicitación y re-descripción de la representación (Pozo, 2003), aunadas a un trabajo autocrítico sobre sí por parte del docente, y a un cambio en las condiciones institucionales.

Intereses docentes y descentramiento ético

Cuando revisamos las tendencias de las dimensiones de las representaciones (ver figura 2) encontramos que la figura del profesor centrado en la profesión y la disciplina tiene una correlación relativamente alta con la dimensión pedagógica y con el ECA, y una relación débil con el ECP. La dimensión de la investigación tiene una relación francamente débil con el ECP. Al examinar las diferencias (ver figura 3) nos percatamos de que la figura del profesor centrado en la investigación no se considera propia del “buen docente”; tiene mayor aceptación la figura de quien articula investigación, docencia y vinculación, aunque ello depende del tipo de contrato de los profesores.

Dada la prevalencia del ECP y las correlaciones a las que nos referimos, cabe esperar que en la práctica sean pocos los profesores que estimulan la implicación de los estudiantes con el ámbito profesional y/o que utilizan la investigación como estrategia formativa.

El análisis de tendencias también mostró que el descentramiento ético está débilmente relacionado con el profesor centrado en la investigación (ver tabla 3), lo cual puede derivar de la creencia en que este tipo de profesor no establece compromiso con los estudiantes. El descentramiento ético también tiene una relación poco fuerte con los rasgos del profesor transmisor, mientras que tiene una relación más fuerte con los componentes de la dimensión pedagógica y los del ECA. Inferimos que esto se debe a que desplegar saberes y estrategias para construir los ambientes que contribuyan al aprendizaje del estudiante, ajustándose a sus particularidades y necesidades, se relaciona con una actitud solidaria que requiere de reconocimiento ético, decisión y perseverancia moral. ¿Quiere decir esto que al prevalecer el ECP, se deja de lado la dimensión ética? No del todo, porque en la representación de los profesores el profesor transmisor cumple con su responsabilidad al ser puntal y preparar bien su exposición y los materiales de estudio. Lo que se deja de lado es la atención a las particularidades (intereses, condiciones y necesidades)

de los estudiantes, probablemente porque esto no solo demanda descen-
tramiento moral, sino también gasto de energía, tiempo y recursos, con
los que no cuentan la mayoría de los docentes. Esta es quizás una de las
razones de mayor peso por las que los profesores se inclinan por el ECP
(ver figura 3), sin descartar que también pudiera pesar la resistencia a
perder cierta posición de poder.

Podemos suponer, entonces, que no solo las representaciones de los pro-
fesores dificultan el cambio de enfoque y de prácticas en las universidades,
sino también las condiciones laborales y la organización institucional que
son poco propicias para que el profesor se ajuste a las particularidades del
estudiante y utilice estrategias formativas adecuadas al ECA.

El buen docente y los criterios de evaluación

Al revisar la literatura, encontramos que los docentes suelen apropiarse
de los perfiles implícitos en las formas de evaluación. En el caso que
analizamos, los profesores universitarios son evaluados en su desem-
peño docente mediante un cuestionario que responde cada docente y
los estudiantes a su cargo. Las preguntas de ese instrumento apuntan a
los rasgos propios del ECP. Por ello, no es de extrañar que, pese a que
el modelo universitario y diversos documentos en los que se plasman
políticas públicas invitan a aplicar el ECA, la mayoría de los profesores
universitarios retenga en sus representaciones del buen docente los rasgos
propios del ECP.

Los profesores de tiempo completo que tienen a la investigación como
una de sus funciones principales son evaluados, además, de diversas ma-
neras. Al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) le interesan princi-
palmente sus méritos en la investigación; al Programa para el Desarrollo
Profesional Docente (Prodep), el equilibrio que logre entre las funciones
de docencia, investigación, tutoría y gestión; al Programa Nacional de
Posgrados de Calidad (PNPC) también le interesan esos rasgos (aunque no
pone atención en el equilibrio) y añade la función de la vinculación; para
los programas de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESPED) se
toman en cuenta todas las funciones anteriores e implícitamente se conside-
ra la participación del profesor en la consolidación de su cuerpo académico
y en la certificación de los programas en los que participa. Dicho de
otra manera, se trata de un profesor multitareas con un perfil multi-
funcional.

La figura 3 muestra que quienes tienen el estatus de investigadores o se sienten cercanos a obtener ese estatus (como los profesores de tiempo completo, los de medio tiempo y los académicos de confianza) asumen el perfil multifuncional (Indovi), mientras que la mayoría de los profesores de asignatura, no lo asume como característica del buen profesor. Además de todas estas evaluaciones, la docencia de estos profesores es evaluada con el mismo cuestionario que se aplica a los de asignatura, por lo que resulta lógico que también ellos consideren que el buen docente es quien se ajusta a los criterios del ECP.

Lo anterior no significa que bastaría cambiar el instrumento de evaluación para forzar a los profesores a actuar conforme al ECA. Para la aplicación de este enfoque se requerirían cambios diversos en: *a)* la gestión académica (grupos pequeños, formas de trabajo diferentes a las acostumbradas, contenidos flexibles y adaptables); *b)* las condiciones laborales (por ejemplo, considerar el tiempo y recursos empleados en la tutoría, la creación de ambientes de aprendizaje y las actividades extraescolares); y *c)* la organización institucional (por ejemplo, haciendo participar a los estudiantes en proyectos de investigación liderados por investigadores). Ello implicaría también un programa de formación docente y un presupuesto adecuado para sostener los cambios. Si nada de esto es posible, entonces se requiere encontrar vías de acercamiento al enfoque, sin esperar que este sea cumplido a cabalidad.

Limitaciones y futuras líneas de trabajo

Una limitación de nuestro estudio consiste en que las respuestas al cuestionario no lograron discriminar si los profesores conocían las propuestas pedagógicas subyacentes a los ítems. Por tanto, cabría considerar en futuros estudios el conocimiento previo de los docentes acerca de estas propuestas y ver si sus respuestas varían en función de este conocimiento, aplicando pruebas similares.

Por otro lado, la respuesta emitida en algunos casos obedece a la adaptación de las representaciones del propio profesor, probablemente basadas en las estructuras en que se ha formado. Así pues, sería interesante indagar cuánto influye la formación que tienen los docentes sobre el tipo de respuesta que dan.

Agrupar los ítems de la herramienta en componentes y en dimensiones supone que habrá intereses diferentes en las respuestas de distintos

profesores a un mismo componente o dimensión. Este es el caso de In-DoVi, donde puede haber interés en la investigación, en la docencia o en la vinculación; en todas a la vez o en dos de ellas; pero el análisis de los componentes y dimensiones no permite detectar estos intereses en perfiles particulares de profesores. En este sentido convendría diseñar y validar ítems con intereses claramente diferenciados en un estudio focal más específico.

Conclusiones

El cambio de prácticas requiere del cambio de representaciones, pero no se consigue con prescripciones. Es menester que exista coherencia en el discurso institucional (las políticas, el modelo universitario, las normas y las formas de evaluación), y que las condiciones institucionales sean acordes con ese discurso. Por parte del profesor, es indispensable un trabajo crítico y autocrítico que pasa por la explicitación de sus representaciones, la determinación autónoma de los rasgos de la buena docencia y la disposición al descentramiento ético.

El descentramiento ético propio de la dimensión ética y el ECA no requieren necesariamente de la multifuncionalidad del profesor. Cumplir todas las tareas que implica el ECA conlleva una buena cantidad de tiempo. Agregar a ello otras funciones no significa necesariamente mejorar la docencia. Considerando los diferentes tipos de contratos, parece prudente que cada profesor, debidamente informado, determine la estrategia para asegurar que los estudiantes aprendan y la forma en la que puede contribuir mejor a su formación considerando su perfil.

Agradecimientos

Los autores agradecen el financiamiento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España (Referencia FPU 17/00156) y el apoyo del Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo de la Educación Superior (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México). Asimismo, reconocen al doctor Juan Escámez el proyecto inicial de esta investigación, así como la participación de los doctores Bernardo Gargallo y Ariel Ramírez, así como los maestros Evelyn Moctezuma y L. Enrique García-Pascacio, en algunas fases de la investigación.

Notas

¹ Los programas son evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

² Estos profesores son evaluados por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESPED).

³ En la universidad estudiada se aplica un instrumento de evaluación del desempeño docente con el que se califica a quienes imparten cursos, independientemente de su condición laboral.

⁴ Cinco ítems de nuestro cuestionario se refieren a la figura del profesor transmisor.

⁵ Sobre estos rasgos que contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje se incluyeron 10 ítems.

⁶ Indagar si el buen docente promueve la autoformación, requirió de siete ítems del cuestionario.

⁷ Para indagar sobre la actividad docente centrada en el estudiante se elaboraron 11 ítems.

⁸ El término “descentramiento” (o “descen-tración”) es empleado por Piaget (1974) en

diversos escritos para referirse a la superación de la perspectiva egocéntrica, tanto desde el punto de vista cognitivo como moral. El término “descentramiento ético” lo utilizamos para aludir a una perspectiva basada en decisiones y principios morales que se corresponden con una eticidad solidaria y orientada al bien del otro.

⁹ A estos temas dedicamos nueve ítems del cuestionario que aplicamos, los cuales dan contenido al componente: “descentramiento ético”.

¹⁰ A estos temas dedicamos 18 ítems: siete referidos a las tareas de planificación y 11 a los saberes prácticos del docente.

¹¹ Seis ítems se orientaron a indagar la opinión de los profesores sobre la articulación entre diversas funciones.

¹² Siete ítems de nuestro cuestionario aluden al profesor que busca implicar a estudiantes en la profesión o disciplina.

¹³ Cinco ítems se refieren a la figura del profesor centrado en la investigación.

¹⁴ CINE son las siglas de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación determinada por la Unesco.

¹⁵ La cifra se obtuvo de los documentos oficiales de la universidad estudiada.

Referencias

- Alonso Martín, Pilar (2019). “El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía”, *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 164, pp. 65-81. Disponible en: http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58906 (consultado: 14 de junio de 2019).
- Alvarado Rodríguez, María Eugenia y Flores-Camacho, Fernando (2010). “Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia”, *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 128, pp. 10-26. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13212456002.pdf> (consultado: 25 junio de 2019).
- Billing, David (2007). “Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills”, *Higher Education*, vol. 53, núm. 4, pp. 483-516. DOI: 10.1007/s10734-005-5628-5
- Biscarri Gassió, Joan; Filella Guiu, Gemma y Jové Monclús, Glòria (2006). “Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 287-309.

- Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311015> (consultado: 14 de junio de 2019).
- Blin, Jean-François (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, col. Action et savoir, París: L'Harmattan, pp. 224.
- Bourdieu, Pierre (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- D'onofrio, María Guillermina; Barrere Rodolfo; Fernández Esquinas, Manuel y De Filippo, Daniela (2011). "Motivaciones y dinámica de la cooperación científica bilateral entre Argentina y España: la perspectiva de los investigadores", *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, vol. 6, núm. 16, pp. 213-236. Disponible en: <http://www.revistacts.net/component/content/article/100-volumen-6-numero-16/dossier/375-motivaciones-y-dinamica-de-la-cooperacion-cientifica-bilateral-entre-argentina-y-espana-la-perspectiva-de-los-investigadores> (consultado: 25 junio de 2019).
- Dávila Balcarce, Gianina; Leal Soto, Francisco; Comelin Fornés, Andrea; Parra Calderón, Michel y Varela Gangas, Patricia (2013). "Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual", *Revista de la Educación Superior*, vol. 42, núm. 166, pp. 35-53. Disponible: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista166_S1A2ES.pdf (consultado: 14 de junio de 2019).
- Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Escalante Ferrer, Ana y García Pascasio, Enrique (2016). "La formación de investigadores en el posgrado en México: ¿una tarea solo del docente?", *Edetania*, vol. 50, abril-mayo, pp. 159-173.
- Estévez Nenninger, Ety Haydee y Martínez García, Joel (2011). "El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 11, núm. 12, pp. 1-30. Disponible en <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/832> (consultado: 6 de enero de 2015).
- Febres, Natacha (2013). "Valores en el docente universitario: Una exigencia en la actualidad", *Revista Educación en Valores*, vol. 1, núm. 19, pp. 68-80. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n19/art07.pdf> (consultado: 14 junio de 2019).
- Fernández Cruz, Manuel y Romero López, Asunción (2010). "Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada", *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 44, núm. 1, pp. 83-117. Disponible en: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/48071/1/9%20-%20Indicadores%20de%20excelencia%20docente%20en%20la%20Universidad%20de%20Granada.pdf?ln=pt-pt> (consultado: 23 mayo de 2019).
- Fromm, Erich (2005). *El miedo a la libertad*, 15a ed., Buenos Aires: Paidós.
- García Garduño, José María y Medécigo Shej, Amira (2014). "Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente de sus profesores", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 143, pp. 124-139.
- García Ramírez, José Miguel (2012). "La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior", *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol. 3, pp. 25-

36. Disponible en: http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03_02_jett_garcia-ramirez.pdf (consultado: 14 de junio de 2019).
- Gargallo López, Bernardo; Sánchez Peris, Francesc; Ros Ros, Concepción y Ferreras Remesal, Alicia (2010). "Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 51, núm. 4, pp. 1-16. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1826> (consultado: 23 de mayo de 2019).
- Giddens, Anthony (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez López, Luis Felipe (2005). "Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en el aula", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 165-189. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmie10n24scC00n02es.pdf> (consultado: 23 de mayo de 2019).
- Honneth, Axel (2007). *La réification. Petit traité de Théorie critique*, París: Gallimard.
- Honneth, Axel (2010). *La lutte pour la reconnaissance*, París: Cerf.
- Krzemien, Deisy y Lombardo, Enrique (2006). "Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología", *Psicología Escolar e Educativa*, vol. 10, núm. 2, julio-diciembre, pp. 173-186. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572006000200002&lng=pt&nrm=iso (consultado: 25 de mayo de 2019).
- Lahire, Bernard (2003). "From de habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual", *Poetics*, vol. 1, núm. 31, pp. 329-355. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/240415990_From_the_Habitus_to_an_Individual_Heritage_of_Dispositions (consultado: 20 de junio de 2019).
- Lobato Caballeros, Odett y De la Garza, Eduardo (2009). "La organización del cuerpo académico: Las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 191-216. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/490/490> (consultado: 23 de mayo de 2019).
- Loredo Enríquez, Javier; Romero Lara, Raúl e Inda Icaza, Patricia (2008). "Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. especial, Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-loredoromeroinda.html> (consultado: 25 de febrero de 2015).
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2007). "Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 561-580. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33F.pdf> (consultado: 25 de junio de 2019).
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2011). "La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad", *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 158, pp. 59-78. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/604/60422563004.pdf> (consultado: 5 de julio de 2019)

- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul.
- Olivares Olivares, Silvia Lizett y Heredia Escorza, Yolanda (2012). “Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, pp. 759-778. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n054/pdf/ART54003.pdf> (consultado: 14 de junio de 2019).
- Orellana Fernández, Rosa; Merellano Navarro, Eugenio y Almonacid Fierro, Alejandro (2018). “Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 22, núm. 2, pp. 1-27. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/9054/12656> (consultado: 14 de julio de 2019).
- Piaget, Jean (1974). *A dónde va la educación*, Barcelona: Teide.
- Pozo, Juan Ignacio (2003). *Adquisición del conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*, Madrid: Morata.
- Ricoeur, Paul (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rocha Chávez, Reynaldo (2012). “La docencia universitaria desde la perspectiva de los alumnos frente a la de los profesores”, *Innovación Educativa*, vol. 12, núm. 58, pp. 91-118. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/234154621_La_docencia_universitaria_desde_la_perspectiva_de_los_alumnos_frente_a_la_de_los_profesores (consultado: 14 de junio de 2019).
- Rué, Joan; Font, Antoni y Cebrián, Gisela (2011). “El ABP, un enfoque estratégico para la formación en educación superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 9, núm. 1, pp. 25-44. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6178> (consultado: 23 de mayo de 2019).
- Sánchez Lima, Leticia y Labarrere Sarduy, Alberto (2015). “Interacción estudiante-investigador. Relación pedagógica que sustenta la formación en el posgrado”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 2, pp. 1-18. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/276123496_Interaccion_estudiante-investigador_Relacion_pedagogica_y_profesional_que_sustenta_la_formacion_en_el_postgrado (consultado: 17 de mayo de 2019).
- Sewell, William Hamilton (2006). “Una teoría de estructura: dualidad, agencia y transformación”, *Arxius de Sociologia*, vol. 1, núm. 14, pp. 145-176. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254999> (consultado: 14 de junio de 2019).
- Torra Bitlloch, Imma; De Corral, Ignacio; De Villena, Manuel; Pérez Cabrera, María José; Triadó, Xavier; Pagés Costas, Teresa; Valderrama Valles, Elena; Màrquez Cebrian, María Dolores; Sabaté Díaz, Sarai; Solà Ysuar, Pau; Hernández Escolano, Carme; Sangrà Morer, Albert; Guàrdia Ortiz, Lourdes; Estebanell Minguella, Meritxell; Patiño Maso, Josefina; González Soto, Àngel-Pío; Garrido, Manuel Fandos; Ruiz Morillas, Núria; Iglesias Rodríguez, María Carmen; Tena Tarruella, Anna y Triadó Iverny, Xavier (2012). “Identificación de competencias docentes que orientan el desarrollo de planes

- de formación dirigido a profesorado universitario”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 2, pp. 21-56. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6096> (consultado: 27 de junio de 2019).
- Tremblay, Nicole Anne (2002). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*, Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.
- Unesco (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior*, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (consultado: 5 de marzo de 2019).
- Valerio Ureña, Gabriel y Rodríguez Martínez, María del Carmen (2017). “Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante”, *Innovación Educativa*, vol. 17, núm. 74, pp. 109-124.
- Virtanen, Anne y Tynjälä, Päivi (2018). “Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students’ experiences”, *Teaching in Higher Education*. vol. 24, núm. 7. DOI:10.1080/13562517.2018.1515195
- Yurén Camarena, Teresa y Arnaz, José Antonio (2014). “Ética profesional y empleabilidad en las políticas para la educación superior en México. Un análisis del discurso”, en *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 139, pp. 182-188. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.08.053
- Yurén Camarena, Teresa; Pons Bonals, Leticia y Briseño Agüero, Silvia (2016). “La ética del reconocimiento: clave en la transformación de prácticas académicas”, *Edetania*, vol. 1, núm. 50, pp. 17-31.

Artículo recibido: 7 de agosto de 2019
Dictaminado: 15 de noviembre de 2019
Segunda versión: 7 de enero de 2020
Aceptado: 16 de enero de 2020



EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA AL INTERVENIR EN UNA ESCUELA SECUNDARIA

CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS / GILBERTO PÉREZ CAMPOS / CLAUDIA ELISA CANTO MAYA

Resumen:

El objetivo de este trabajo es analizar las experiencias que narraron estudiantes de psicología al intervenir con adolescentes en escuelas secundarias. A partir de una investigación cualitativa y desde un enfoque de psicología cultural, llevamos a cabo entrevistas a profundidad para analizar cómo los estudiantes transitaron de las aulas al campo aplicado, de la teoría a la práctica, y los procesos de co-construcción de sus estrategias para empezar a pensarse como profesionales de la psicología. En los resultados destacamos los aspectos de pericia relacional del proceso: el modo como manifestaban lo que era importante para ellos al identificar las necesidades de los demás y las maneras en que respondían a ellas. También destacamos que todas las reflexiones que nos ofrecieron daban cuenta de un yo emotivo-pensante-actuante, de modo que el análisis de la apropiación y puesta en práctica de competencias profesionales debe considerar al estudiante de manera integral y siempre situado en contextos sociales de práctica.

Abstract:

The objective of this study is to analyze the experiences psychology students narrated after intervening with adolescents at secondary schools. Based on qualitative research and a focus on cultural psychology, we carried out in-depth interviews to analyze the movement of students from the classroom to their applied field, from theory to practice, and the co-construction processes of their strategies as they began to think of themselves as professionals in psychology. The results underline the aspects of relational skill in the process: the way they expressed what was important for them by identifying the needs of others, and the way they responded to those needs. We also emphasize that since all of their reflections expressed an emotional/thinking/acting self, any analysis of the appropriation and implementation of professional skills must consider the student in an integral manner, always within social contexts of practice.

Palabras clave: estudiantes; psicología; formación profesional; experiencia de aprendizaje; desarrollo de habilidades.

Keywords: students; psychology; professional training; learning experience; development of skills.

Claudia Lucy Saucedo Ramos, Gilberto Pérez Campos y Claudia Elisa Canto Maya: profesores-investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Carrera de Psicología. Avenida de los Barrios 1, colonia Los Reyes Iztacala, 54090, Tlalnepantla, Estado de México, México. CE: saucedor@unam.mx (ORCID: 0000-0003-2046-2926); gperez@unam.mx (ORCID: 0000-0002-8260-1656); claudia.canto@iztacala.unam.mx (ORCID: 0000-0001-6611-8544).

Introducción

En el terreno de la investigación sobre estudiantes universitarios una línea que destaca con distintas aristas es la de su formación como profesionales de determinada profesión y su incursión en procesos de intervención para la continuidad en el proceso formativo. En ese tenor, se ha analizado a estudiantes universitarios que empiezan a prepararse para entrar en campos aplicados, ya sea a través del servicio social, de prácticas profesionales o de su ingreso al campo laboral (Díaz-Barriga, Á. y Flores, 2011). Se busca entender cómo transforman su manera de pensar respecto de la disciplina que estudian, de sus campos de intervención, de sus estrategias de trabajo y, por supuesto, respecto de sus propias identidades en tanto que estudiantes y profesionistas en formación.

Son típicos los estudios sobre egresados que valoran la formación que tuvieron en la carrera y las discrepancias que encuentran en el campo laboral. Jiménez (2019), justamente, analiza a estudiantes egresados de la licenciatura de psicología quienes indicaron que los conocimientos adquiridos durante la carrera no se ajustaban a lo que se les solicitaba en las empresas, de ahí que tenían que tomar talleres, diplomados o cursos para suplir las carencias formativas.

Esa separación entre la teoría y la práctica es la que conduce a los estudiantes a pensar que su formación profesional inicia, propiamente, al ingresar al campo laboral. Sin embargo, hay diseños curriculares como el de la carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que demandan al estudiantado que ingrese tempranamente a contextos aplicados, tanto para llevar a cabo diferentes aspectos de su formación profesional, como para la realización de su servicio social. Así, Martínez, del Bosque y López (2019) analizaron a estudiantes de quinto y sexto semestres que realizaron prácticas de servicio social en una telesecundaria, y la formación teórica que habían recibido la pusieron a prueba en su trabajo con una población de adolescentes. Para ello, los estudiantes usaron estrategias como diario de campo, grupos de discusión, reflexión con sus docentes, diseño y valoración de técnicas de intervención con los adolescentes. Los estudiantes universitarios se enfrentaron a retos importantes porque los adolescentes de la telesecundaria tenían diversas problemáticas complicadas de abordar. Esta investigación mostró que aun con un diseño de estrategias bien cuidado y supervisado por los docentes, no siempre es fácil la transición

entre la teoría y la práctica dadas las características de la propia institución educativa y de sus alumnos adolescentes.

También en la carrera de psicología que se imparte en la Facultad de Psicología de la UNAM, los estudiantes participan en laboratorios de investigación y en centros comunitarios para intervenir. Como lo documentan Diego y Weiss (2017), los estudiantes de psicología entran en comunidades de práctica, transitando de la periferia como novatos, hacia una mayor habilidad en cuanto al ejercicio de competencias profesionales; entonces, son conducidos tanto por sus docentes como por otros estudiantes que ya tienen tiempo practicando en algún centro comunitario. Esta investigación es importante porque da cuenta de un estudiante universitario en formación cuyo proceso de aprendizaje tiene lugar al estar involucrado activamente en una comunidad de práctica.

Tiempo atrás, Díaz-Barriga, F. (2005) desarrolló una línea de investigación y de intervención según la cual los estudiantes universitarios podían aprender no solo a partir de cátedras teóricas, sino también del análisis de casos reales o de actividades realizadas en servicio social; para lo cual esta autora habló de la necesidad de que los estudiantes “aprendieran haciendo” y relacionaran la teoría con los contextos situados de práctica. Saucedo y Pérez (2013) partieron de los aportes de Díaz-Barriga, F. (2005) y de Schön (1998) para analizar a estudiantes de la carrera de psicología que comenzaban a desarrollar determinadas competencias profesionales en una escuela secundaria y cómo lograban articulaciones entre la teoría y la práctica, además de empezar a concretar parcelas de identidad profesional. En su momento tomaron la noción de competencias profesionales como “el uso habitual y juicioso de comunicación, conocimiento, habilidades técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores, y reflexión en la práctica cotidiana para el beneficio del individuo y la comunidad a los que se está ofreciendo un servicio” (Epstein y Hundert, 2002:226), misma que da idea de la integración de diversas habilidades: cognitivas, integradoras, técnicas, relacionales y afectivo-morales. En la investigación citada se comprobó que la transición a la intervención suponía dilemas y tensiones que los estudiantes sorteaban a través de improvisación creativa para resolver las problemáticas que atendían.

Este breve recorrido nos permite afirmar que la formación de estudiantes de psicología en lo tocante a sus oportunidades de supervisión, acompañamiento y diseño de estrategias para relacionar la teoría con la

práctica ha sido un campo importante. Para Edwards (2010), aprender a ser un profesional requiere desplegar en el campo de acción una *pericia relacional* al tomar una posición que revela lo que importa para ellos conforme negocian las tareas y tratan de discernir lo que importa para otros, se apoyan en las pericias de los demás (tanto otros profesionales como los destinatarios de sus servicios), aprenden a responder a las demandas de los otros, identifican cómo responden los demás a sus acciones y buscan interpretar esas respuestas para ajustar su propio proceso identitario como determinado profesional que se encuentra actuando.

En el presente artículo nuestro objetivo es analizar las experiencias que estudiantes universitarios narraron para dar cuenta de sus emociones, sus maneras de reflexionar, las estrategias compartidas con sus compañeros para actuar y la visión de sí mismos que empezaron a reconstruir en diferentes aspectos de su identidad a partir de su participación como aprendices de psicólogos en una escuela secundaria.

Desde el enfoque de la psicología sociocultural, sostenemos que empezar a practicar las competencias profesionales de la disciplina supone una *transformación de la persona del estudiante* y le demanda nuevas formas de posicionarse social y subjetivamente. Pero lo anterior no lo logran de manera individual, sino siempre en una intersubjetividad que les permite mirarse a sí mismos y a los otros como personas en proceso de cambio. Así, no nos ubicaremos solamente en los significados que atribuyeron a aspectos de su formación, sino que tendremos una mirada unificadora para entender sus experiencias como una síntesis entre pensar-sentir-actuar durante momentos que tuvieron impacto en su transición a campos aplicados.

Encuadre conceptual

Acorde con la psicología cultural, concebimos al aprendizaje como un proceso inseparable de la formación de la persona. El conocimiento y la destreza adquirida no se suman a lo que la persona es y la dejan intacta, sino que son parte de un cambio subjetivo (que incluye intelecto, emoción y acción) que le permite participar de una manera diferente en los mismos contextos de práctica o en otros nuevos a los que arriba en su carácter de nuevo practicante (Dreier, 1999). Las personas logran identidades múltiples de acuerdo con los contextos socioculturales en que participan pero, como señaló Wenger (1991), se requiere un esfuerzo de conciliación entre

ellas; de otra manera, seríamos una suerte de “camaleones situacionales” (Dreier, 1999).

Ya lo dijo Bruner (1998) cuando habló de que no hay un individuo puro, sino que todas las personas somos resultado del enjambre de participaciones en las que nos distribuimos y en ello la reflexividad nos lleva a narrarnos no solo en función del pasado, sino también de nuestras experiencias cotidianas, orientadas al futuro. La conducción de la vida cotidiana implica que las personas se esfuercen por satisfacer las diferentes demandas que emergen de las esferas de vida en las que participan, y las organizan en un todo *con sentido para ellas* (Hojholt y Schraube, 2019), que no necesita ser armónico, ni total o definitivo. Los actos narrados son parte de este esfuerzo por presentar versiones coherentes de sí mismo a través de las participaciones en diferentes contextos.

De acuerdo con lo anterior, entendemos por identidad las versiones narradas, que son inseparables de los despliegues de competencia para la participación *in situ*, con la integración de elementos subjetivos-colectivos culturales, que cada persona elabora de sí misma y que despliega en contexto. Al mismo tiempo, las identidades son siempre dinámicas, parciales (ejercitadas en cada contexto), temporales (según los recorridos de vida), colectivas (siempre somos sujetos de época) a la vez que subjetivo/individuales (por el carácter agentivo que matiza y moviliza las apropiaciones). Aprender a ser psicólogo, desde esta perspectiva, *supone una transformación de la persona*, que en cuanto tal nunca se reduce a ser estudiante. No se trata solo de que adquiera conocimientos (teórico-metodológicos) sobre la disciplina, sino que el aprender y el tener que comportarse como psicólogo en un campo de intervención involucra la conformación de nuevas posiciones sociales, la elaboración de visiones nuevas de sí mismo y sentirse diferente (Holland y Leander, 2004; Brinkman, 2008).

Es a través de la experiencia que los estudiantes logran transitar de su condición como aprendices hacia el ejercicio de competencias profesionales y actuar como psicólogos. Los estudiosos de la obra de Vygotsky han desmenuzado la noción de *perezhivanie* de este autor para entender cómo a través de ella lo social se convierte en individual y, a su vez, cómo las personas reconstruyen y retroalimentan lo social. La experiencia da cuenta del carácter dialéctico en el que determinados componentes del ambiente

social son refractados por la *perezhivanie* de la persona, lo que nos permite entender cómo interpreta, entiende, siente y se relaciona con ciertas situaciones sociales, las cuales a su vez tendrán ciertas consecuencias para su desarrollo psicológico (Veresov, 2016), es decir en qué se convierte.

El encuadre conceptual que consideramos nos permitirá analizar las experiencias de los estudiantes de psicología como unidades analíticas en las que integran lo aprendido (tanto teóricamente como en la práctica), y las maneras en que interpretan, tienen emociones y se viven con los demás en contextos situados de práctica social.

Metodología

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo. Nos apegamos a los lineamientos esbozados por Weiss (2017) según los cuales la investigación cualitativa implica un esfuerzo interpretativo de los significados de diferentes mundos (literarios, religiosos, sociales, personales) y, a su vez, parte de procesos relativos a comprender e interpretar lo desconocido, entrar en un círculo hermenéutico que permita acercarse al referente empírico desde una determinada postura teórica, elaborar descripciones de distinto tipo para no desconectarse de los datos, formular categorías analíticas de distinta escala, ascender a la teoría y regresar al dato. En nuestra investigación buscamos tanto patrones de recurrencia, como de diferencias entre las experiencias narradas por los estudiantes. Las categorías del presente artículo las construimos a partir de lo que Kvale (2011) denomina “lectura teórica”, que implicó entrar en el círculo hermenéutico y conectar nuestras categorías teóricas con las sociales (ser joven, ser hijo de familia), a la vez que con las categorías manejadas por los propios estudiantes (mismas que se desglosan en el análisis).

La investigación se llevó a cabo a través de entrevistas en profundidad con 18 estudiantes (14 mujeres y 4 hombres) del último año de la carrera de psicología en la FESI-UNAM durante el ciclo escolar de 2015. Las edades de los y las estudiantes estaban en un rango de 22 a 24 años, todos eran hijos de familia y se dedicaban de tiempo completo a estudiar.

Las entrevistas se realizaron con duplas de estudiantes, mismas que correspondían a los equipos conformados para la intervención en las escuelas secundarias. Esto dio oportunidad a que entre compañeros retroalimentaran la narración de sus vivencias, tanto las personales como las que consideraban haber compartido.

Los ejes analíticos que diseñamos para el desarrollo de las entrevistas fueron: el aprendizaje durante el curso intensivo en el aula, la transición a la escuela secundaria, la relación entre teoría y práctica, la construcción de sí mismos como psicólogos. En todo momento se buscó que durante la entrevista los estudiantes pusieran ejemplos de lo que hacían en los diferentes contextos de práctica. Todos los participantes dieron su aprobación para participar en la investigación. Las entrevistas se realizaron en las FESI y fueron transcritas para llevar a cabo análisis de contenido. Se usaron seudónimos para guardar el anonimato de los participantes.

Estos alumnos cursaron una materia anual, impartida por una docente dos días a la semana en un horario de 8.00 a 14.00, a través de la cual llevaban a cabo actividades de servicio social en escuelas secundarias públicas y atendían a adolescentes con distintas problemáticas. Antes de ingresar al campo aplicado, los estudiantes estuvieron dos meses en la universidad, en el transcurso de la materia, para la revisión teórica de las problemáticas psicosociales de los adolescentes, así como reflexionando sobre las estrategias de intervención que llevarían a cabo. Se propició que ellos mismos analizaran su condición como jóvenes, estudiantes, hijos de familia, para pensar estrategias empáticas con la población de adolescentes y para que reflexionaran su propio paso a la adultez como profesionales de la psicología.

Es importante mencionar que el trabajo de intervención era realizado en parejas durante el séptimo semestre y a partir del octavo se hacía de forma individual, toda vez que habían ganado seguridad en su desempeño. Ellos tenían que transitar del contexto universitario al contexto de las escuelas públicas dos días a la semana y apegarse a las prácticas y organización de las segundas para aprender a intervenir en un contexto educativo.

Los demás días de la semana los estudiantes cursaban otras materias en el campus universitario. Con frecuencia sucedía que cuando terminaban las actividades de intervención en las escuelas secundarias regresaban a la universidad, ya sea en transporte público o caminando cuando les quedaba cerca. Así, en un día normal transitaban de sus hogares, a las secundarias, a la universidad y a diversas actividades que como jóvenes llevaban a cabo.

Análisis de resultados

Jóvenes trabajando con adolescentes

La edad de los estudiantes de psicología al momento de entrar al campo aplicado se ubicaba entre los 22-24 años. Los denominamos jóvenes de

acuerdo con la separación clásica en psicología del desarrollo, según la cual existen las etapas de niñez, pubertad, adolescencia, juventud. Evidentemente, todas ellas son, por lo general, propias de contextos citadinos en los cuales los niveles de escolarización desempeñan un papel importante para la delimitación de las trayectorias de vida, lo cual no ocurre en contextos históricos, culturales y étnicos distintos (Saucedo, Palacios y Suárez, 2012). Ellos habían tenido ya un recorrido de vida personal y escolar diferente al que están teniendo los adolescentes de secundaria. Sin embargo, en los ejercicios realizados durante el curso previo en la universidad, todos reconocieron que tenían condiciones parecidas a las de los adolescentes: eran hijos de familia, sus padres les condicionaban horas de regreso a casa, salidas a fiestas y reuniones, acceso al dinero y también tenían problemas con sus hábitos de estudio y alimenticios. Esto, que parece una mera constatación empírica, constituye una condición constitutiva de sus experiencias de formación, que implicaba una reflexión sobre sí mismos como personas (condición diferente de la de estudiantes de otros países, para quienes el ingreso a la universidad también marca la separación de la familia de origen; ver, por ejemplo, Dubet, 2005). Así, desde la parte que convencionalmente se concibe como de “formación teórica”, se veían implicados en un proceso de autorreflexión sobre sí mismos como personas, del que solo tuvimos noticias esporádicas y en general no teníamos posibilidades de rastrear, por lo que no lo abordaremos aquí.

En cuanto a su identidad juvenil, algunos de los estudiantes antes de entrar al campo aplicado traían perforaciones, cabello largo en el caso de los hombres, cabello pintado de colores, y otras expresiones diversas de los estilos de ser jóvenes con los que se identificaban. Pero tuvieron que adoptar una vestimenta y arreglo formal porque en las escuelas secundarias el directivo, los profesores y el personal de orientación pedían que los psicólogos “pusieran el ejemplo” como profesionales, no como estudiantes. Esto confrontaba su identidad como jóvenes.

El primer día que acudieron a la universidad vestidos de manera formal, para de ahí acudir a las escuelas secundarias, todos reían nerviosamente, se burlaban unos de otros por lo elegantes que se veían, o se quejaban por no sentirse cómodos con la ropa. Las risas compartidas eran una forma colectiva de aflojar la tensión y los nervios, tanto por el cambio de apariencia en su persona, como por su asistencia a las secundarias. De ahí que las emociones que expresaban daban cuenta de la tensión en ese

momento entre su identidad como psicólogos en las escuelas secundarias y su identidad como jóvenes en otros contextos de práctica social, asunto que, como veremos, se siguió elaborando posteriormente.

La conciencia de la nueva demanda, más allá de la vestimenta, empieza con el ingreso al nuevo contexto de participación, con un nuevo papel:

RENATA: Recuerdo el día que nos presentaron con el director como los psicólogos. Entonces, desde ahí empecé a sentirme rara, pero con una responsabilidad ya encima, porque ya no estaba en esa escuela como una alumna más que va a realizar un trabajo, sino que estaba como una psicóloga que iba a tener a su cargo a personitas que llegaran a solicitar ayuda.

“Sentirse rara pero con una responsabilidad” expresa de manera precisa el hecho de encontrarse en una situación no familiar, en la que casi nada es evidente, pero no obstante se asume que se tendrá ahí una responsabilidad orientada hacia las necesidades de otros (Edwards, 2010), por lo ya que no se trata de “realizar un trabajo” académico, como tarea exclusivamente personal.

A la tensión de tener que “ser vistos” como psicólogos, y no como estudiantes, se añadía el temor por su desempeño: vencer los nervios y la inseguridad a no saber qué hacer al estar frente a los adolescentes. Este temor se enfrentaba con la idea de que disponían del saber disciplinario requerido. Como dijo Nora: “De hecho, las dos estábamos: ‘Ivonne [su compañera de equipo], tú sí sabes, nosotras sabemos más que todos [los adolescentes] y nadie te puede decir nada”. O como comentó otra estudiante:

ANEL: Creo que algo que hay que demostrarles a los chavos, ya que no hay una gran diferencia de edad, es que nosotros tenemos el conocimiento y si ellos nos ven nerviosos y que no sabemos qué hacer, se van con esa imagen, así que hay que demostrarles que sabes y que pueden contar contigo para que se dé la confianza que tanto se necesita.

Al transitar del contexto de práctica de la universidad al de la escuela secundaria, los estudiantes llevaban los conocimientos sobre las problemáticas adolescentes que habían revisado. Usaron esa formación teórica *como recurso para regular la inseguridad y actuar de una forma acorde con su nueva identidad*, ahí donde la cercanía de edad podía ponerla en duda. Pero, sobre todo, hay que destacar que la finalidad era lograr establecer

una relación de confianza con los adolescentes, como condición básica para el desempeño de esa nueva identidad.

El trabajo consigo mismos que los estudiantes realizaban suponía no solo fortalecer su seguridad usando el conocimiento que poseían, sino también monitorear sus formas de reaccionar para modularlas durante la intervención:

ELOÍSA: Yo soy muy sensible y muy voluble, y entonces a mí si no me hacen caso me enoja mucho; pero sí trato de sobrellevar eso, más que nada porque hay adolescentes que luego no quieren hablar o por más que uno les pregunte ni siquiera dicen una palabra. Tampoco me gusta ser muy exigente en ese sentido, porque el adolescente puede poner una distancia o una barrera y de ahí es muy difícil que se pueda sacar. He tratado de cambiar un poquito mi actitud.

Aprender a trabajar con adolescentes supone un proceso complejo en el que Eloísa dijo haber tomado en cuenta tanto la identificación de sus emociones y las formas de reaccionar asociadas a estas, para regularlas, y lo que había aprendido de las reacciones de los adolescentes, de modo que favoreciera la intervención. Este trabajo sobre sí misma, como base para trabajar sobre las necesidades del otro, parece un aspecto importante de la pericia relacional, que complementa en la práctica el conocimiento teórico sobre cómo trabajar con los adolescentes e implica una forma de tratar de conciliar sus identidades como joven y como psicóloga.

En esta intervención que empezaban a desplegar, en la conducción de su vida cotidiana, los estudiantes tenían que responder de manera creativa a las demandas reales e imaginadas que los confrontaban: la necesidad de poner en práctica las competencias profesionales aprendidas teóricamente, el ajuste a códigos de comportamiento propios de la escuela secundaria, sus propias creencias en torno a arreglos de moda juvenil, etcétera.

Así, vemos que incluso antes de la entrada al escenario de la práctica, como parte de su preparación para trabajar con los adolescentes, los estudiantes habían empezado una reflexión sobre sí mismos como personas. Una vez en el escenario, esa reflexión se convierte en trabajo sobre sí mismos que posibilite entablar una relación básica con los adolescentes, que luego permita tomar en cuenta sus necesidades en la intervención. El trabajo sobre sí mismos de ninguna manera es una “aplicación” del conocimiento teórico. Este, sin embargo, no es irrelevante; desempeña

sobre todo un papel de recurso para regular su propio estado emocional frente a los adolescentes. Desde este momento del proceso está implícita la necesidad de conciliar de alguna manera sus identidades como jóvenes y como psicólogos en formación.

De la teoría a la práctica y viceversa:

improvisación y aprendizaje conjunto

Al empezar a intervenir tenían que adoptar una postura adulta desde la cual hacer reflexionar a los adolescentes, pero que involucraba a la vez una toma de distancia respecto de su postura como jóvenes:

RITA: A mí me tocó un alumno que quería ponerse un arete y, pues yo no le encontraba mucho de malo, pero también decía: ‘No le puedo decir, ay pues sí, háztelo, es tu cuerpo, tú sabes qué haces con él’. No, tenía que decirle: ‘tiene todas estas desventajas, te puede pasar esto’. Veías el caso, la edad y la situación en la que estaba.

Rita habló de su postura personal, cercana a la visión del adolescente, en la cual el uso de perforaciones era una cuestión de elección personal y de manejo del propio cuerpo. Empero, en su actuar como psicóloga, reconoció la necesidad de hablar desde otra postura que oriente y reflexione sobre lo que es correcto decirle a un paciente adolescente. Esta decisión, que parece simple, no es ninguna “aplicación” del conocimiento disciplinario, sino una manera de posicionarse que revela lo que para ella, al discernir, considera importante para el adolescente; por ello lo consideramos componente de la pericia relacional.

Rita pronto aprendió que su intervención era como psicóloga, no como otra joven más, y que debía considerar el marco legal implícito en el que no se pueden apoyar demandas de los adolescentes sin contar con la anuencia de los padres o que se contrapongan a las normas escolares. En su experiencia, Rita era un sujeto de época que aprobaba el arreglo corporal a través de las perforaciones, pero también tomaba en cuenta los códigos de los adultos (padres y maestros) en las escuelas, para optar por una proyección como psicóloga en formación en el modo de ofrecer al adolescente una perspectiva desde la cual tomar una decisión al respecto.

Al momento de empezar a trabajar con los adolescentes, los estudiantes de psicología reconocieron que les fue difícil conducirse con soltura para

realizar la entrevista inicial, para hablar con un lenguaje sencillo, para elegir los ejercicios más adecuados a las problemáticas y para convencer a los adolescentes sobre la importancia del trabajo a realizar. Así, por ejemplo, una estudiante comentó:

NORA: Hay cosas que las tengo muy claras en mi cabeza, pero con palabras muy técnicas, entonces el transformarlas sin que pierdan su esencia era lo que se me complicaba, que el niño me dijera: “a ver, espérate, no te entiendo”.

Si, como propone Edwards (2010), la pericia relacional incluye reconocer y responder a los puntos de vista de los otros, parece que aquí tenemos una forma básica de ella, en tanto implica el reconocimiento palmario de que los adolescentes tienen un punto de vista diferente y se requiere un esfuerzo para tomarlo en cuenta y lograr una relación de colaboración. Este esfuerzo de “traducción” de la perspectiva conceptual para lograr comunicarse con los adolescentes no era una “aplicación” de la teoría; requería reconstruir el conocimiento teórico y convertirlo en un instrumento de trabajo expresado en un lenguaje distinto, asequible a los adolescentes. También implicaba tomar distancia de la identidad como psicólogos construida en las aulas, al verse a sí mismos hablando de otro modo, de acuerdo con las demandas de interacción con los adolescentes. Cuando Nora dice que tenía las ideas claras en su cabeza, pero debía transformarlas para lograr la interacción con los adolescentes, nos recuerda lo que Schön (1998) indica que hacen los profesionales en la práctica: reflexionar durante la práctica para convertir una situación problemática en un problema que pueda ser abordado usando su conocimiento especializado.

Por otro lado, una de las problemáticas comunes que encontraron los estudiantes de psicología fue respecto de cómo transitar de lo teórico a la intervención, tratando de sostener una postura teórica unificada:

YASS: Lo que me costaba trabajo era la corriente teórica respecto de los ejercicios [a usar con los adolescentes]: “¿Esto es cognitivo? No, es conductual. No, y ahora esto no..., ¡ay, ya me hice bolas!” Y todo eso cambió y fue mucho más fácil cuando decidí enfocarme en el caso. Entonces era: “¿me sirve esto para este caso?” Y decía: “¡Pero esto es eclecticismo! Sí, pero me es funcional y me sirve con este chavo”.

En las aulas universitarias el estudiante orienta sus razonamientos hacia la coherencia de las teorías, las discusiones entre los diferentes enfoques y la necesidad de definirse como más cercano a alguno de ellos. Esta necesidad surge de lo que sus diferentes maestros les requieren y en las que se refleja que, al inicio de la carrera, el foco está más centrado en que exista claridad en alguna postura teórica, más que en una intervención posible. Cuando los estudiantes transitan a la intervención, la demanda de una teoría única se desdibuja y aparece la urgencia de ayudar a los adolescentes con sus problemas; que son una situación problemática que tiene que convertirse en un problema a abordar con ciertos recursos. Otra lógica empieza a operar, y los estudiantes ya no se ven a sí mismos solo en función de qué postura teórica es la que movilizarán para la elección de un recurso técnico (un ejercicio para usar con los adolescentes), sino tomando en cuenta su relevancia para incidir sobre ese caso (si “es funcional”).

Sucede también que, en los primeros semestres de la carrera en la FESI, había una fuerte demanda para que los alumnos se identificaran con el enfoque conductual y fueran críticos con enfoques que no cubrieran ciertos cánones de “objetividad”. Cuando ingresaban al contexto aplicado, como ya se dijo, los alumnos tenían que hacer frente a la complejidad de los problemas psicosociales que presentaban los adolescentes, su carácter de urgencia para ser resueltos y la necesidad de empatía por parte de los usuarios para disponerse al cambio. Como sostuvo Omar: “Aquí no cabe lo de conductual contextual, no me sale. Tengo que aprender a intervenir, es otra cosa”.

En este proceso desempeñaba un papel de primera importancia el hecho de que el problema se construía tomando en cuenta las perspectivas de otros: los propios adolescentes, sus madres y compañeros y las de algunos maestros. Bajo estas condiciones, la perspectiva teórica perdía el papel jerárquico que antes tenía.

De acuerdo con lo anterior, otra transición importante es la que opera entre cumplir con las materias como estudiantes y, en su lugar, vincular el aprendizaje con la posibilidad de intervenir:

JOSEFINA: Primero era una obligación, pero después fue cambiando, fue como la parte de aprender haciendo, dando el servicio, ver lo que me hace falta, era un poco más ver qué es lo que puedo aprender durante la intervención.

El *motivo* del aprendizaje se transforma y, con ello, la posibilidad de desarrollo del propio joven-estudiante-psicólogo.

Así, durante la intervención la obligación de “tomar una materia” se transforma en la necesidad de aprender para enfrentar los requerimientos de la intervención que, como señalamos, ya no dependen solo de la perspectiva teórica. Los estudiantes deben descubrir qué pueden aprender en su actuar, sin olvidar que lo están haciendo como profesionales, y no solo con una lógica de sentido común.

La noción de *perezhivanie* ha sido muy productiva porque permite analizar que no es posible separar lo cognitivo de lo emocional, ni de lo relacional. Incluso se habla de la necesidad de pensar en emociones intelectualizadas que se activan en las relaciones interpersonales (apreciación holística-intelectual-afectiva, Michell, 2016). Los estudiantes de psicología no solo aludían a los conocimientos que habían adquirido a partir de la teoría, sino que siempre pensaban en ellos junto con las emociones que les detonaban al buscar intervenir con los adolescentes.

La realidad social, siguiendo a Schön (1998), es dinámica, impredecible, no determinada del todo, de modo que los profesionales deben despertar en sí mismos una intuición práctica que les permita ajustarse a lo movedizo de los problemas. Al respecto, los estudiantes reflexionaron que al principio llegaban a sentirse frustrados cuando llevaban una ruta de intervención previamente diseñada, pero con frecuencia sucedía que los adolescentes les planteaban nuevos problemas, nuevos focos de tensión o nuevos intereses a reflexionar:

SELENE: Hay veces en que llegas con tu ruta de trabajo, tú quieres trabajar tal cosa, pero [el adolescente] te sale con que ya no, o en ese momento ya no [el problema inicial planteado] porque su prioridad es otra. Entonces, ya a partir de lo que trabajaste antes dices: “Ah bueno, le puedo poner esta otra cosa”, y ya no te quedas en blanco, pero tampoco te lo sacas de la manga. Sí te sirve, el trabajo constante va haciendo que vayas adquiriendo alguna destreza o habilidades.

Aquí resaltamos en primer lugar que los estudiantes asumían que la construcción del problema que habían elaborado, con base en la cual habían diseñado una ruta de trabajo, no tenía prioridad sobre la perspectiva de los adolescentes (algo que, por contraste, es casi imposible de imaginar en,

por ejemplo, la relación médico-paciente). En vez de pensar en imponer su propia perspectiva o “quedarse en blanco”, los estudiantes dijeron en las entrevistas que improvisaban, recurriendo creativamente a Internet, contenidos y las experiencias analizados en otras materias, entrevistas a psicólogos para trabajos que realizaron y sus propias experiencias de vida, para salir al paso ante los giros que daban las problemáticas planteadas o para integrar de una mejor manera sus rutas de trabajo. Algunas de las improvisaciones las realizaban junto con sus compañeros de intervención:

MIRANDA: Cuando llego a atorarme [al estar trabajando con el adolescente] la veo y [hace un gesto como de mirada penetrante que significa] “¿di algo!”, y ya ella lo dice. Entonces, tenemos ya ese cambio de lenguaje sin palabras y es bueno, me siento bastante bien. Yo aprendo algo de Selene cuando la escucho hablar y pues ya posteriormente puedo usar unas de las palabras que ella haya dicho. Y hacemos una retroalimentación.

La improvisación se co-construía con el compañero de equipo, quien estaba atento al curso de los acontecimientos. Pero también provenía del aprendizaje que se había logrado al paso del tiempo, en donde la reflexión sobre la marcha de la intervención permitía dar paso a una acción necesaria. La mayoría de los equipos reportaron haber logrado este acompañamiento para la intervención, ofreciendo recursos de distinto tipo al compañero para continuar con la actividad: un ejercicio, una pregunta al adolescente o una reflexión complementaria. Este actuar conjunto supone que estén atentos a las acciones que el compañero está desarrollando, que imaginen la secuencia de trabajo posible, que conozcan la problemática del adolescente y cómo anticipar el ejercicio adecuado y que identifiquen en qué momento el compañero se atora:

NORA: Si ella está trabajando con su niño y no sabe qué actividad poner o no corresponde con lo que ella está platicando, yo saco el cuaderno y empiezo a buscar un ejercicio que le pueda servir a ella, porque yo creo que si estamos juntas es un apoyo entre las dos.

La experiencia se vive de manera conjunta, en primera instancia asumiendo también responsabilidad del curso de la intervención: Nora monitorea las acciones, incluida el habla de su compañera, se entona con la actividad

que está siendo desarrollada, y busca un mejor ejercicio que dé pauta a la actividad de intervención que se está llevando a cabo. Esta intersubjetividad implica que la formación en la práctica no se vive aislada sino en ese monitoreo y comunicación con el compañero. Como señala Martínez (2011), se trata de cómo ambos participantes entonan una comprensión conjunta de la actividad llevada a cabo.

Cruce y entrelazamiento de contextos e identidades:

ser estudiante, ser psicólogo, ser joven

Como ya hemos estado comentando, cotidianamente los estudiantes tienen que realizar transiciones entre los contextos sociales en los que participan. De la familia a la universidad, en la propia universidad (entre las clases, con sus amigos, con sus relaciones de noviazgo), de la universidad a las escuelas secundarias, de las secundarias a sus hogares, etc. En estos cruces se juegan elementos de sus procesos identitarios que se ven jalonados a partir de las nuevas demandas a las que se enfrentan en las secundarias y las demandas previas que deben continuar cubriendo. Por ejemplo, Arturo comenta en relación con la tensión vivida entre su trabajo aplicado en las secundarias y su desempeño paralelo como estudiante en la FESI:

ARTURO: Yo a veces me sentía cansado, por las tareas y los trabajos, te sentías con un poco de sueño. Pero yo soy de la idea de que la persona [el chico de secundaria] no tiene la culpa de lo que te esté pasando.

Arturo reflexionó acerca del deslinde necesario entre ser estudiante y las cargas de trabajo asociadas que conllevaban cansancio y su papel como psicólogo orientado hacia las necesidades de los adolescentes; responsabilizarse del trabajo con ellos requería sobreponerse al sueño que sentía. Las demandas de una de sus identidades (estudiante) no debían interferir con las de otra (psicólogo en intervención). Esto es un claro ejemplo de un posicionamiento moral en el que desde una identidad se define lo que debe hacerse, revelando, como dice Edwards (2010), lo que importa para él al discernir lo que importa para otro.

Por otro lado, al llegar a las secundarias la mayoría de los estudiantes acudían inicialmente vestidos de una manera formal, pero al paso de los meses empezaban a utilizar ropa que, en general, también utilizaban en otros días dentro de la universidad. Se notaba que cuidaban no usar ropa

que los expusiera como demasiado informales, pero habían ganado seguridad como para no depender de la vestimenta formal, como dijo Bernardo: “Yo me siento más cómodo para dar terapia con ropa cómoda. Aunque sé que es requisito la formalidad cuando ya estamos trabajando, yo dejé de lado la formalidad para sentirme más relajado”.

Entendemos este cambio como un nuevo balance entre las identidades de joven y de psicólogo en servicio. La vestimenta menos formal era una manera de combinar la seguridad que sentía respecto de su actuar en la intervención con sus gustos como joven.

Otro ejemplo de posicionamiento moral, como el señalado arriba en el caso de Arturo, pero que implicaba mantener separadas esas dos identidades, fue el que mencionó Bernardo: junto con su compañero de equipo se permitían fumar hasta después de salir de la escuela secundaria, con la intención de que los adolescentes no percibieran el olor a cigarro impregnado en sus ropas. En este caso, en contraste con el de Rita y el chico que quería ponerse un arete, Bernardo opta por obligarse a no fumar, para evitar el riesgo de aparecer como un (mal) modelo para los adolescentes y tener, en dado caso, que darles argumentos de por qué no deberían fumar.

Un último ejemplo tiene que ver con la manera como dos de las estudiantes, que eran amigas y solían regresar juntas a sus casas porque vivían por la misma zona, aprovechaban parte del viaje de regreso para comentar, analizar y hacerse sugerencias sobre los casos en los que estaban trabajando. Su relación amistosa se mantenía y desarrollaba al entrelazarse con su identidad como psicólogas y, al mismo tiempo, apuntalaba esta última.

En estos ejemplos, y en muchos otros, lo que resalta son las formas en que se articulan diferentes identidades, sobre la base de las maneras como los jóvenes psicólogos elaboraban las demandas que encontraban en su trabajo de intervención con los adolescentes en las secundarias. Ninguna de estas articulaciones puede considerarse como una “aplicación” del conocimiento teórico y, en sentido estricto, ni siquiera podrían imaginarse solo con base en él. Su necesidad solo surge al enfrentar las situaciones complejas de la práctica de intervención en el escenario y deben afrontarse, por así decirlo, sin manual de instrucciones. Pero no por ello se afrontan de cualquier manera; como vimos, destaca la importancia concedida a que la intervención tome en cuenta el punto de vista y las necesidades de otro, lo que a la vez define lo valioso para uno.

Aprender a ser psicólogo y sentirse psicólogo: un proceso

En general los estudiantes de psicología no se identificaban a sí mismos como psicólogos, ya que mencionaban áreas de intervención para las que no habían desarrollado experiencia o les faltaban conocimientos. Pero en cuanto a la intervención que realizaron con adolescentes, sí se veían como psicólogos. Así, no se trata de una identidad completa, ni acabada, sino una identidad sostenida en una práctica parcial de su vida en general (Dreier, 1999). Y en relación con esta práctica, la mayoría identificó con gusto casos de adolescentes con los cuales desarrollaron una buena intervención:

OLGA: El caso de Daniel que se encontraba con su familia en una fiesta y su papá ya había tomado alcohol y comenzaba a bailar chistoso o a quererse pelear con alguien...y le expliqué que era importante reconocer nuestros sentimientos y le ponía ejemplos de que la vergüenza era común cuando alguien en la familia era alcohólico. Creo que al finalizar la sesión Daniel se vio bastante aliviado y después se notó un cambio en él e incluso me comentó que había podido platicar con su papá y que su papá le había dicho que no sabía que le había hecho daño.

Sin duda, el hecho de estar realizando trabajo aplicado en las escuelas secundarias dos días a la semana, durante dos semestres, favorece que los estudiantes de psicología conozcan las problemáticas en contextos reales, que tengan que identificar cuáles conocimientos poseen para intervenir y cuáles otros les hacen falta, empatizar con los adolescentes para proponerles estrategias de trabajo no como otro adulto, sino como un psicólogo interesado en sus vidas:

DANIEL: Al final recuerdo que ya éramos flexibles, teníamos la habilidad de encajar con nuestros pacientes, de retomar temas, de reacondicionar las sesiones dependiendo de las necesidades del paciente, de entablar conversaciones con los padres que favorecieran el apoyo del paciente y esas cosas, aunque no recuerdo todas de momento pues se volvieron reacciones cotidianas.

En sus reflexiones, al final del proceso de intervención en las escuelas secundarias, los estudiantes de psicología si bien no se visualizaban como psicólogos “completos”, sí advertían el conjunto de competencias que habían adquirido y las transformaciones cognitivas, emocionales y de comporta-

miento logradas. Todos se ubicaban como “principiantes avanzados”, es decir, como conocedores de las reglas de operación en su disciplina pero que todavía requieren supervisión (Gutiérrez, 2005).

En este sentido, concordamos con Scanlon (2011) cuando dice que *convertirse* en profesional es un proceso iterativo, que rompe con cualquier noción de un punto final que puede definirse claramente y caracterizarse en términos de adquisición o transferencia. Más bien, *convertirse en* pone el énfasis en que el aprendizaje, la práctica y el desarrollo de disposiciones es un proceso en curso que nunca se completa.

Conclusiones

En la presente investigación tuvimos acceso a las experiencias de los estudiantes a través de sus relatos en las entrevistas a profundidad que llevamos a cabo. Al manejar la noción de *perezhivanie* —en tanto que experiencias que suponen una unidad entre los efectos del medio y las propias características de la persona— pudimos acceder a las reflexiones de los estudiantes destacando sus emociones, sus creencias, las percepciones que tenían de las demandas de participación en los contextos sociales en los que participaban, así como a las versiones narradas de sí mismos. Hay que aclarar que no todos los estudiantes tuvieron las mismas experiencias durante su participación en la escuela secundaria. Todos estuvieron participando regulados por el conjunto de demandas que se les hacía a partir del diseño de la materia que cursaban, de las reglas de actuación del contexto de la secundaria e incluso por parte del trabajo sistemático que la docente de la materia que cursaban ponía en marcha. Esto daba como resultado que, en lo general, sus experiencias debían responder a dichos constreñimientos. Empero, en lo particular tenían diferencias respecto de quiénes se reconocían más emotivos que otros, quiénes se percibían con mayor facilidad para manejar un lenguaje asequible a los adolescentes, para quiénes era más difícil responder a la improvisación de las actividades en la práctica, entre otras. No puede ser de otro modo, dado que, si bien la *perezhivanie* es resultado de la posición subjetiva de la persona, a su vez se construye en la relación con el medio ambiente.

El estudiante de psicología entra en la práctica de ser profesional como un joven, con las conceptualizaciones y experiencias de vida que tiene en torno a dicha etapa y que le permiten ubicar el ser persona desde las mismas. Empieza su proceso de diferenciarse en ciertos aspectos (*el que se*

viste formal, el que sabe, el que debe dirigir) para continuar siendo joven, pero con un dominio progresivo en su trabajo como psicólogo que trabaja con adolescentes. En este proceso, algunas de las formas de diferenciación iniciales terminan abandonándose (como la vestimenta formal) al desarrollar mayor competencia en otras (como la capacidad de improvisación), para conformar un entrelazamiento o conciliación de identidades (Wenger, 1991): joven, estudiante, psicólogo y amigo, que se entretejen en parte de manera inadvertida pero también deliberadamente como una demanda práctica que les permite diferenciarse de los adolescentes a los que atienden, pero *cercanos* a ellos.

Aprender a ser psicólogo se da en el conjunto de determinadas prácticas sociales, desde la organización más general (la universidad en la que se está, el plan de la carrera, el programa de trabajo de la materia, la organización de la materia, la organización de las secundarias y cómo nos insertamos en ellas, el encuentro particular con los adolescentes de cierta población sociocultural) hasta el encuentro micro con los adolescentes. En pocas palabras, ocurre en forma siempre *situada*. Los estudiantes requieren categorías y formas de trabajo “puentes” entre lo general (la teoría y las características y demandas de los diversos contextos) y lo particular (la construcción de la demanda social en el contexto escolar y las maneras de responder a ella) y monitorean su actuar para identificar cómo cumplen con dicho ajuste: su forma de hablar con los adolescentes, sus padres y maestros; el ejercicio más conveniente para enfrentar cierto problema; la manera como convencen a los adolescentes para reflexionar; relativizar la necesidad de congruencia teórica total; cómo se sienten más cómodos para trabajar con los adolescentes, etcétera.

Este aprendizaje no es vivido (y construido) de manera aislada sino en el conjunto de los intercambios: en las tutorías con el docente de la materia, con los compañeros, a partir de las respuestas de los propios adolescentes. Aprender a ser profesional de la psicología se construye en coparticipación, en la que hay un fuerte monitoreo de su actuación y la búsqueda de flexibilidad en el actuar.

Al principio, los estudiantes requieren de ciertos recursos (como una ruta de trabajo) que les permiten sentirse seguros en su interacción con los adolescentes, pero que al mismo tiempo los pueden limitar debido a la labilidad de las condiciones concretas del trabajo (por ejemplo, ese día no está disponible el espacio en que normalmente se trabaja) y de

las demandas de los chicos (que llegan a la sesión con una preocupación completamente diferente).

Estas demandas de la práctica los fuerzan a desarrollar la capacidad de improvisación y una flexibilidad para sortear las dificultades. Como se vio, este proceso se desarrolla con el apoyo de otros, tanto en el contexto mismo de intervención (sus parejas de equipo) como fuera de este (en las tutorías con el profesor; en las pláticas sobre los casos con sus compañeros, en otros momentos y lugares). Son estas demandas de una práctica compleja las que los obligan a echar mano de una diversidad de recursos que han sido parte de su proceso de formación previo (por ejemplo, contenidos de otra asignatura del mismo semestre o de semestres previos), que identifican en el trabajo de su pareja de equipo o que obtienen a través de un trabajo específico de búsqueda. Y es en este proceso que el motivo de aprobar la materia se subordina a la atención de las demandas que les hacen los adolescentes y la secundaria, lo que se convierte en el principal indicador del desarrollo de su identidad como psicólogos en ese contexto de intervención.

No está de más resaltar el importante papel que juega la enorme sintonía que desarrollan los estudiantes al trabajar en pareja con los adolescentes. No solo es una manera de reducir la inseguridad inicial (e impedir que se convierta en un fuerte obstáculo) sino que al ofrecerles posiciones diferentes pero complementarias para participar en la intervención, les permite colaborar para enfrentar los momentos difíciles del trabajo y para aprender cada uno de lo que hace el otro, así como para reflexionar tanto entre ellos como con el profesor sobre lo sucedido en una sesión concreta. También es la vía para después trabajar individualmente con los adolescentes.

En un mismo día, los estudiantes de psicología resuelven problemas, se centran en una tarea y enseguida pasan a otra. Usan elementos de otros contextos para resolver algún problema con una intervención en particular. Así, el aprendiz de psicólogo no separa su labor de intervención de otros campos en los que participa cotidianamente. El proceso de reconstrucción de su identidad se va moviendo a lo largo de la carrera. Si bien los momentos sobre los que reflexionan los estudiantes de psicología hacen referencia a su último año de la carrera, antes tuvieron la oportunidad de enfrentarse a demandas derivadas de otras materias que cursaron en prácticas de intervención específicas. Todo este proceso entraña una reconfiguración y entrelazamiento de sus diversas identidades de una manera que no se

obstaculicen o interfieran, sino que logren una suerte de conciliación, que nunca es sinónimo de armonía (Dreier, 1999).

Hay que resaltar que los estudiantes de psicología se estaban formando en un contexto de intervención educativo, que no es igual a que hubieran entrado en una empresa, un hospital u otro tipo de comunidad. Sostenemos que este tipo de prácticas favorece que la formación del profesional de la psicología se lleve a cabo en contextos reales, que esté monitoreado y conducido por profesores veteranos que los acompañamos, para que se genere un impacto positivo en la población de adolescentes con la que se interviene. Aprender a ser un psicólogo educativo supone ajustarse a las reglas de operación de las escuelas, identificar y saber intervenir en problemas de la población que afectan su desempeño escolar y sus procesos de desarrollo psicosocial. En este sentido, como reconocieron los propios estudiantes, se llegaron a sentir psicólogos “principiantes avanzados” en ese contexto de práctica, no psicólogos “en general” (es decir, en abstracto).

Para finalizar, destacamos que todas las reflexiones que nos ofrecieron los estudiantes de psicología sobre sus experiencias dan cuenta de un yo emotivo-pensante-actuante, de modo que el análisis de la apropiación y puesta en práctica de competencias profesionales debe considerar al estudiante de manera integral y siempre situado en contextos sociales de práctica.

Tal vez la conclusión más importante es que ninguno de los aspectos del proceso que analizamos corresponde con el modelo de la racionalidad técnica de la actividad profesional. Schön (1998) señaló desde hace más de treinta años, que cada vez se reconocía más como parte central de la práctica profesional que el encuadre del problema era una condición indispensable para su solución técnica, pero que el encuadre no era un problema técnico, es decir una “aplicación” de la teoría. Él enfatizó el papel del conocimiento tácito que se pone en juego en la práctica y desde la acción. Desde nuestra perspectiva, es un complemento importante a dicho énfasis el concebir un plano de la pericia profesional como pericial relacional y tratar de identificar algunos de sus aspectos.

Igual que cuando Schön publicó su libro, consideramos que el modelo de la racionalidad técnica sigue estando “implícito en las relaciones institucionalizadas de investigación y práctica y en los currículos normativos de la educación profesional” (Schön, 1998:35). Por tal razón, la posibilidad de que los estudiantes tengan la oportunidad de enfrentarse a las demandas efectivas de la práctica durante su formación, y no solo al final, en el

“servicio social”, constituye una condición básica para el desarrollo de la pericia relacional, que no se puede enseñar, pero sí crear condiciones para que pueda aprenderse.

Referencias

- Brinkman, Svend (2008). “Identity as self interpretation”, *Theory and Psychology*, vol. 18, núm. 3, pp. 404-422.
- Bruner, Jerome (1998). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Editorial Alianza.
- Diego Correa, Marisol y Weiss Horz, Eduardo (2017). “Participación guiada de psicólogos en formación en dos comunidades de práctica profesional”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 155, pp. 20-37.
- Díaz-Barriga, Ángel y Flores, Rosa del Carmen (2011). “El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación”, *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 134, pp. 65-76.
- Díaz-Barriga, Frida (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Dreier, Ole (1999). “Personal trajectories of participation across contexts of social practice”, en O. Dreier, *Subjectivity and social practice*, Aarhus: University of Aarhus Press, pp. 103-143.
- Dubet, Francois (2005, julio-diciembre). “Los estudiantes”, *cpu-e, Revista de Investigación Educativa*, num. 1. Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#> (consultado: 11 de octubre de 2015)
- Edwards, Anne (2010). *Being an expert professional practitioner*, Dordrecht, Heidelberg/ Londres/ Nueva York: Springer.
- Epstein, Ronald y Hundert, Edward (2002). “Defining and assessing professional competence”, *Journal of the American Medical Association*, vol. 287, núm. 2, pp. 226-235.
- Gutiérrez, Olga (2005). “Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: implicaciones para la acreditación de los programas de psicología”, *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 22, pp. 253-270.
- Holland, Dorothy y Leander, Kevin (2004). “Ethnographic studies of positioning and subjectivity: an introduction”, *ETHOS*, vol. 32, pp. 127-139.
- Hojholt, Charlotte y Schraube, Ernst (2019). “Hacia una psicología del vivir cotidiano”, *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, vol. 5, núm. 2. Disponible en: <http://cuved.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/view/202>
- Jiménez Moreno, José Alfonso (2019). “La formación profesional en psicología y su evaluación nacional en México. Un estudio de caso”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 12, núm. 2, pp. 135-156.
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez, Mauricio (2011). “Intersubjetividad y teoría de la mente”, *Psicología del Desarrollo*, vol. 1, núm. 2, pp. 9-28.

- Martínez, Miguel Ángel; del Bosque, Ana Elena y López, María Guadalupe (2019). "Formación del psicólogo en ambientes de práctica educativa. Intervención en una telesecundaria", *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 22, núm. 2, Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi192w.pdf>
- Michell, Michael (2016). "Finding the "prism": understanding Vygotsky's perezhivanie as an ontogenetic unit of child consciousness", *International Research in Early Childhood Education*, vol. 7, núm. 1, Disponible en: www.education.monash.edu.au/irecejournal/
- Saucedo Ramos, Claudia y Pérez Campos Gilberto (2013). "Qué significa formarse como psicólogo? Análisis de experiencias de estudiantes universitarios", en C. Guzmán (coord.), *Los estudiantes y la universidad: integración experiencias e identidades*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 307-329.
- Saucedo Ramos, Claudia; Palacios Abreu, Rafael y Suárez Castillo, Patricia (2012). "La adolescencia como construcción sociocultural", en G. Pérez y J. J. Yoseff (coords.), *Desarrollo psicológico: un enfoque sociocultural*, México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, pp. 89-108.
- Scanlon, Lesley (2011). "'Becoming' a professional", en L. Scanlon (ed.), *"Becoming" a professional. An interdisciplinary analysis of professional learning*, Dordrecht: Springer, pp. 13-32.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.
- Veresov, Nikolai (2016). "Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations", *Cultural-Historical Psychology*, vol. 12, núm. 3, pp. 129-148.
- Weiss, Eduardo (2017). "Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 73, pp. 637-654.
- Wenger, Etienne (1991). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Artículo recibido: 21 de enero de 2020

Dictaminado: 24 de marzo de 2020

Aceptado: 31 de marzo de 2020

Investigación

TRAYECTORIAS ESCOLARES DESDE SINGULARIDADES RESISTENTES:

*Una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes**

PAULA CRISTINA RIPAMONTI / PATRICIA CLAUDIA LIZANA

Resumen:

Este artículo describe los resultados de una investigación cuyo objetivo fue reconstruir trayectorias escolares de jóvenes de los últimos años de la educación media a través de narrativas biográficas. Se partió del supuesto de que las experiencias escolares narradas permiten abordar la dimensión subjetiva de las trayectorias desde su complejidad, interpelar la temporalidad de los recorridos teóricos y resignificar los reales desde singularidades vitales y resistentes. Fue un estudio de carácter cualitativo, basado en el método biográfico narrativo que se desarrolló en escuelas de la Provincia de Mendoza, Argentina. Las entrevistas en profundidad como encuentros dialógicos constituyeron el eje de la indagación y el análisis se desarrolló teniendo en cuenta un doble carácter, vertical (cada historia) y horizontal (aspectos comunes y divergentes en tensión con matrices institucionales).

Abstract:

This article describes the results of research aimed at reconstructing the academic trajectories of young people in the final years of secondary school, through their autobiographical narratives. The study's basic assumption was that narrated school experiences allow one to approach the subjective dimension of trajectories in terms of their complexity, while addressing the temporality of theoretical journeys, and attaching new meaning to real journeys in terms of vital, resistant uniqueness. The study was qualitative, based on the method of narrative autobiographies, and carried out in the province of Mendoza, Argentina. In-depth interviews as dialogic encounters formed the core of the research and the analysis considered a double character: vertical (each story) and horizontal (common and diverging aspects in tension with institutional matrixes).

Palabras clave: investigación educativa; educación media; trayectoria académica; autobiografía; jóvenes.

Keywords: educational research; secondary school; academic trajectory; autobiography, young people.

Paula Cristina Ripamonti: docente e investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras y del Instituto de Educación Superior Docente y Técnica 9-001 "Gral. José de San Martín". Campo Universitario-Parque Gral. San Martín, Mendoza, Argentina. CE: paulafile70@gmail.com (ORCID: 0000-0003-0187-1273).

Patricia Claudia Lizana: Docente e investigadora del Instituto de Educación Superior Docente y Técnica 9-001 "Gral. José de San Martín". Mendoza, Argentina. CE: meierpato@yahoo.com.ar (ORCID: 0000-0001-6493-4978).

*Proyecto núm. 2403, aprobado y financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina). Convocatoria 2015. El equipo de trabajo estuvo integrado por las autoras de este artículo y las profesoras Patricia Yori y Patricia Amodeo y los estudiantes Sergio Egea y Cecilia Gómez.

Introducción

En el marco de la implementación de la obligatoriedad de la educación media en Argentina, las condiciones organizacionales y pedagógicas de las trayectorias escolares constituyen una cuestión importante de analizar. Estas trayectorias, consideradas pilares necesarios de la inclusión social, han atraído la atención de diferentes estudios que buscan desentrañar las complejas relaciones entre los itinerarios prescritos y los reales y es en esta tensión en la que se inscribió nuestro proyecto de investigación.

Consideramos que las trayectorias reales se configuran a través de experiencias singulares que no son visibilizadas desde el sistema educativo y su prescripción lineal de la progresión de los estudios medios. Aun cuando desde las discusiones teóricas, la escuela busca hacerse cargo de la diversidad, lo hace en términos de una concepción homogénea de los recorridos y de las experiencias que estos suponen o de prácticas alternativas que no dejan de postularse en términos de adaptaciones sistémicas. La simple prescripción de un recorrido no solo opera en la dimensión del tiempo sino también instala un modo de concebir las experiencias escolares. Por eso, la investigación expuesta en este artículo intenta contribuir con un nuevo énfasis al respecto.

En este contexto, intentamos abrir otros caminos para la comprensión de las trayectorias singulares desde preguntas como: ¿Cuáles son los significados que diferentes jóvenes otorgan a sus propias trayectorias escolares?, ¿desde cuáles experiencias las configuran?, ¿de qué modo operan aperturas que les permiten resistir constricciones institucionales?, ¿qué características presentan las cronologías de aprendizaje y los incidentes críticos desde los que se articularon los recorridos narrados?

Desde ellas, nos propusimos reconstruir trayectorias escolares de jóvenes de los últimos años del nivel medio para significar las singularidades de sus experiencias educativas institucionales y problematizar y desnaturalizar las miradas institucionalizadas en contextos de la organización educativa, tanto respecto de los recorridos escolares teóricos esperados como de los reales. De modo específico, buscamos visibilizar los recorridos de la experiencia escolar desde la perspectiva de los sujetos a partir de sus propios discursos biográficos y comprender la singularidad de las cronologías de aprendizaje y los incidentes críticos desde los que se articularon.

Para ello desarrollamos un trabajo investigativo dentro de un enfoque cualitativo que coloca al relato biográfico como voz y narrativa legítima

para recuperar experiencias que pueden interpelar el sistema que sostenemos a través de nuestras propias prácticas.

Acerca de la construcción teórica y los antecedentes

La noción de trayectoria escolar puede definirse como el itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural, la propuesta curricular de la institución y expectativas implicadas en el diseño de tal sistema. El estudio de las trayectorias permite relevar la temporalidad de la experiencia y referenciar las múltiples formas de atravesar la vida escolar, conocer los recorridos académicos que los diferentes sujetos realizan, no solo respecto del tiempo que les toma transitar la propuesta formativa, sino también en relación con las razones y/o los motivos por los cuales la formación no se desarrolla en el tiempo previsto. En los relatos es posible diferenciar el ordenamiento del tiempo lineal marcado por el sistema o cronosistema, del interjuego entre pasado, presente y porvenir de las trayectorias singulares.

Retomamos la diferencia de Terigi entre las trayectorias teóricas y reales, las primeras son aquellas que el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes y expresan itinerarios en el sistema que siguen una periodización estándar (Terigi, 2007:2); estas poseen tres rasgos especialmente relevantes para su estructuración: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Por su parte, las trayectorias reales de los sujetos pueden no ser coincidentes con las teóricas, se trata de recorridos de alumnos [a lo largo de este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género] que se salen del cauce esperado y que rompen con la “gramática escolar” prevista. En este último caso, los jóvenes transitan su escolarización de modo heterogéneo, variable y contingente, obligando al sistema e instituciones a revisar supuestos pedagógicos y didácticos, tales como: la organización del sistema escolar (cronosistema), la descontextualización de los saberes, la presencialidad como factor determinante para el logro de aprendizajes escolares y el principio de aprendizaje monocrónico. Un conjunto complejo de factores incide en las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema

educativo, debido a dimensiones biográficas y socio educativas, curriculares e institucionales, que en muchos casos las trayectorias teóricas no asumen (Terigi, 2009).

Pinkasz (2015) se refiere a la importancia de abordar el estudio de las trayectorias escolares tanto desde la dimensión objetiva como subjetiva:

[la primera] supone asumir una lectura de conjunto de los rótulos con los que la administración educativa señala la historia escolar de los estudiantes y los lee no como atribuciones individuales sino como producto de categorías administrativas escolares.

[mientras que la segunda dimensión] realiza una lectura asentada en los sujetos que se esfuerza por trascender las fronteras de los niveles educativos –y de los sistemas educativos... porque piensa en trayectorias reales, productos de la escolarización en lugar de trayectorias ideales (Pinkasz, 2015:8).

Desde una dimensión subjetiva, consideramos con Nicastro y Greco (2012) a la trayectoria como “itinerario en situación”, cuya historicidad y significación se despliega en la posibilidad de ser narrada por el propio sujeto que la transita. Poner énfasis en la narración implica un modo de abordar la significación de las trayectorias reales, personales y sus relaciones con el colectivo. Si bien esta dimensión nos sitúa en el análisis de la trayectoria real, es posible leer en ella el modo como se tensiona con la trayectoria ideal que regula a las organizaciones formativas en situaciones singulares. Estamos entonces en un espacio de agenciamiento y entrecruzamientos de estructuras cristalizadas en normas, franjas etáreas, periodizaciones, etcétera, y las diversas experiencias de los sujetos, desde las cuales se forjan futuros, y la escuela es jaqueada en su capacidad de promover modos de inclusión social. La noción de “trayectoria escolar” se vincula con la tematización del “modelo de escolarización” y se caracteriza por tres rasgos (Pinkasz, 2015): la trayectoria como recorrido predefinido por una serie de reglas inscritas en el modelo de escolarización, el carácter normativo en la conceptualización del tiempo en el que transcurre la trayectoria y la mirada de las estructuras educativas hacia los sujetos que las transitan.

Como advierte D’Alessandre, las trayectorias “abarcen una variedad de ámbitos o dominios (trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración,

etc.) que son interdependientes” (2014), visibilizando también diferentes y singulares formas de transitar la escolaridad marcadas por el género. El estudio de Binstock y Cerruti (2005) analizan las condiciones y las circunstancias en las que se resuelve la decisión de abandonar la escuela por parte de jóvenes y muestran cómo esta se inscribe en recorridos vitales más amplios. Desde el análisis de sus trayectorias de vida (y de los contextos familiares, las situaciones económicas y la propia experiencia escolar), es el origen social y económico de los hogares en los que los jóvenes han crecido el aspecto que se recorta como altamente influyente. También Nicastro y Greco (2012) presentan reflexiones y conversaciones que buscan repensar las trayectorias escolares en contexto e interrogan el sistema educativo desde recorridos subjetivos de quienes transitan la escuela, desde sus historias cotidianas y la conformación de lo común desde las diferencias que constituyen la escuela.

Las investigaciones relevadas parten en general de diagnósticos desarrollados en el marco del sistema, que tienen la inclusión educativa como preocupación fundamental. Al respecto, como queda claro en los antecedentes esbozados, la categoría de inclusión se vuelve relevante para abordar y analizar los discursos biográficos y las tramas institucionales desde ellos descritas. Se trata de procesos y prácticas propuestas con el objetivo de atender las singulares necesidades educativas y sostener trayectorias en contextos diversos. La inclusión se vincula con la educación como derecho y se tensa con la fragmentación del sistema, los circuitos diferenciados, la desigualdad, la deserción y el abandono escolar, dado que debe asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso del sistema.

El abordaje de las trayectorias requiere miradas complejas, especialmente aquellas que se focalizan en las singularidades de las diversas experiencias escolares para hacer efectiva la inclusión educativa y social. En tal sentido, nos surge la inquietud de interpelar de algún modo el antagonismo entre recorrido teórico-recorrido real como deriva necesaria de la noción de trayectoria. Encontramos que no se da la debida cuenta de que en la medida en que sea el sistema educativo el espacio de enunciación, esos itinerarios pertenecen a una misma ficción escolar oficial. De aquí que indagar trayectorias desde su singularidad para mostrar en perspectiva de la experiencia las sinuosidades de esos caminos y ponerlos en valor es una tarea por hacer a la que nuestro proyecto pretendió aportar.

Decisiones metodológicas

Para desarrollar la investigación apelamos a una metodología de carácter cualitativo, de índole biográfica-narrativa, a fin de profundizar en la dimensión histórica y subjetiva de diferentes itinerarios escolares y acceder a significados y experiencias educativas que los entrevistados atribuyen a sus vidas y trayectorias. Tomamos orientaciones del enfoque específico descrito por Bolívar, Domingo y Fernández (2001), que parte de considerar la cultura como texto y el trabajo investigativo como un proceso complejo y reflexivo de construcción de un relato que explora los significados de las experiencias narradas y busca comprenderlas en su contexto y tramas de interacción (Cfr. también Bolívar y Domingo, 2006).

Por lo anterior, articulamos con dos modalidades metodológicas que intersectan la investigación narrativa (Bolívar y Domingo, 2006): las historias de vida y la historia oral. Pujadas (1992) define como “historia de vida” al relato autobiográfico obtenido mediante entrevistas con el objetivo de mostrar el testimonio de una persona en la que se expresan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia. Entendemos el testimonio como voces que expresan experiencias en primera persona a través de relatos identitarios, que siempre son reconstrucciones sobre la propia historia, situados en instancias de divergencia entre recuerdos y olvidos, lo testimoniable (decible) y lo (im)posible de testimoniar (indecible). Un rasgo característico de los testimonios es el de la condición de superviviente de quien habla (Agamben, 2009). Aquí esta condición de superviviente es un supuesto metodológico dado que trabajamos con jóvenes que están dentro del sistema y no con quienes quedaron fuera. Las historias de vida se sostienen desde la relación significativa entre el investigador y el “objeto” (sujeto) de indagación, es decir, desde una “auténtica interacción” en la que se busca la comprensión profunda (Ferrarotti, 2007:17).

El gran desafío es la escucha y atenta lectura dado que la vida se presenta como un texto que no puede leerse desde la ajenidad de quien trabaja con meros datos. Por su parte, la historia oral contribuye a recuperar el sentido que los sujetos atribuyen a sus experiencias del pasado y los modos en que las interpretan en el marco de determinados horizontes culturales, simbólicos, institucionales, etcétera, y en tensión con la dinámica de los acontecimientos históricos. La historia oral constituye: “un procedimiento establecido para la construcción de nuevas fuentes para la investigación

histórica, con base en testimonios orales recogidos sistemáticamente bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos” (Benadiba, 2007:18).

Su especificidad no radica sin más en trabajar en el campo de la oralidad, sino en producirla y constituirla en un contexto investigativo en el que se anudan formas de interacción y afectividades. En ambas, historias de vida e historia oral, cobran relevancia epistemológica el testimonio y la entrevista en profundidad como técnica de trabajo para recuperar los recuerdos y constituirlos en las fuentes de información, como documento. Cada relato se imbrica con la vida cotidiana y escolar, con las prácticas, con las vivencias, con las trayectorias educativas en el marco de un espacio de diálogo y participación activa entre investigador-testimoniante.

No proponemos las entrevistas de un modo instrumental para acceder al universo de experiencias, las habitamos como espacios de escucha habilitados de forma sustantiva por el problema de investigación y por el supuesto epistemológico que asume la legitimidad de las voces de quienes transitan las instituciones escolares, como documento para producir saberes, interpelar prácticas e intervenir críticamente las políticas que las condicionaron y condicionan. Desde la etnografía, la entrevista ha sido revisada y reconceptualizada como “una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad” (Guber, 2001:76), posible, entre otros aspectos, por la co-pertenencia de los participantes a aquella institucionalidad escolar que nos marca biográficamente tanto a unos como a otros. Cada entrevista se configura, entonces, desde una reciprocidad dialógica que pacta con instancias de quiebre de ajenidad y de desnaturalización y problematización de las miradas institucionalizadas.

El universo de la investigación está constituido por jóvenes cursantes del último año de escuelas medias públicas de la zona este de la Provincia de Mendoza, Argentina. Seleccionamos tres escuelas: una urbana, una rural y una de adultos (Centros Educativos de los Niveles Secundarios, CENS), ubicadas en el departamento de General San Martín. La escuela urbana es una institución altamente demandada con prevalencia de sectores medios y medios-altos de la comunidad, por su accesibilidad, su prestigio social, tradición en la exigencia y preparación para la continuidad de estudios superiores. Quienes ingresan, en su mayoría, poseen recorridos escolares en el sistema que les garantizarían el egreso efectivo. En tal sentido se

produce una suerte de selectividad que se visibiliza en sus porcentajes de rendimiento y bajo índice de deserción. La escuela rural brinda educación técnico-agraria y se caracteriza por su reconocimiento social, ser la única oferta estatal con esa orientación en la zona y recibir una población escolar muy heterogénea. La escuela de adultos, ubicada en los márgenes del casco céntrico, funciona en turno de noche y sus estudiantes son, generalmente, trabajadores y con familia a cargo que buscan terminar sus estudios medios en vistas a acceder a trabajos mejores. Se la suele categorizar como urbano-marginal, por la procedencia de la mayoría de sus cursantes de barrios ubicados en la periferia y considerados conflictivos, con alta vulnerabilidad socioeconómica.

Las unidades de análisis fueron siete alumnos¹ que, en el marco de un muestreo intencional, accedieron a dar testimonio y que resultaron diferentes por quebrar patrones comunes de recorrido escolar, vinculados a incidentes críticos² que les provocaron instancias de reflexión, de toma de posición epistémica respecto de la propia trayectoria y de (auto)crítica; el objeto de análisis estuvo centrado en sus discursos orales en situación de entrevista.

Análisis y aproximación crítica de resultados

A partir de las entrevistas realizadas desarrollamos un trabajo analítico de varios órdenes e instancias, a saber: de orden recursivo (instancias de escucha y escritura), de orden categorial (determinación de dimensiones de análisis e identificación de categorías teóricas en tensión con voces biográficas identitarias), y de orden crítico-comprensivo (reescritura en términos de significación de los recorridos escolares y de interpelación al sistema educativo).

A continuación, presentamos el análisis a través de tres dimensiones de análisis construidas, atravesadas por los momentos referidos a las situaciones que provocaron las interrupciones y las insistencias (y recomienzos), características de su contexto, descripción de las situaciones de abandono inicial y de reinicio actual.

Tensión experiencias de vida / experiencias escolares

Se trata de las íntimas relaciones existentes entre el recorrido vital y los modos de estar y hacer en la escuela, entre la vida familiar y social y las circunstancias que determinan la interrupción y continuidad de

los estudios. Esta dimensión muestra el carácter sincrónico de las experiencias del recorrido escolar con la vida cotidiana. Específicamente notamos que los discursos se desplazan sin rupturas en una suerte de continuidad entre las experiencias escolares y las familiares o de índole personal. Esto conlleva a que haya un alto grado de correlación entre los acontecimientos familiares y las decisiones, los comportamientos, las actitudes ante el estudio y el establecimiento de vínculos en la escuela. Así podemos verlo en cada historia.

Malena es una adolescente cuya trayectoria se ha sostenido con dificultades planteadas por experiencias vitales. Ha cursado hasta quinto, pero repitió tercer año y ha debido rendir varias materias todos los años. En su trayectoria vemos la sincronía entre su rendimiento escolar y los conflictos personales y familiares. Es única hija de padres separados y a los 16 años se convierte en madre adolescente. Los cambios, interrupciones y desplazamientos son una práctica constante en su recorrido. Muchos de ellos están referidos a la necesidad de afirmar su identidad, ensayando cambios continuos de espacios y relaciones. En sus primeros años, el centro de la vida escolar está marcado por los vínculos y sus identidades transitorias (se hizo gótica, luego Emo, “hacía tonteras, por ejemplo, me cortaba, no quería hacer nada, no le hacía caso a mis papás. No me importaba lo que los demás dijeran. Venía como quería a la escuela...”), dejando en segundo plano o subordinando los procesos de aprendizaje. Repite tercer año porque su única amiga también lo hizo; por esto, a pesar de haber estudiado, decide entregar en blanco los exámenes finales de febrero. Ese año se pone de novia (“eso me ayudó muchísimo, cambié muchísimo”), ya no se agrede a sí misma, hace deportes y le va muy bien a pesar de que le toca la modalidad de humanidades y ella quería la de arte. En cuarto año se embaraza con complicaciones de salud, el novio la deja, debe dejar de entrenar y se lleva siete materias:

Tenía que estar medicada, tenía pérdidas. La pasé re-mal. Igual me presenté a rendir. Me acuerdo que no querían que viniera a la escuela a rendir. Igual vine, venía con mi mamá que me acompañaba por si me pasaba algo. Encima con contracciones.

[...] aprobé tres materias. A la semana de rendir, nació mi hija, porque fue un parto digamos forzado porque nació de urgencia... fue una cesárea horrible (Malena, escuela urbana).

En un contexto complicado de maternidad y de idas y vueltas con su pareja (incluida convivencia periódica), insiste y cursa quinto año con poca regularidad porque falleció su abuelo, “ahí se me derrumbó todo”, y “no es fácil siendo mamá..., ama de casa, mantener un marido, pareja, lo que sea que se haya llamado eso...”. Con el regreso a su casa materna mejora el rendimiento escolar sustantivamente, “ahí subí muchísimo las notas en el eje 2. De desaprobado todas pasé a desaprobado tres no más”.

El recorrido de Antonella muestra también una adolescente que comienza una trayectoria buena que se condiciona desde las relaciones de amistad. Reconoce haber dejado de estudiar para pasarla bien (“me colgué”) y repite tercer año. El recurrir en un grupo nuevo dificulta su integración y decide cambiarse de escuela y lo hace a una de gestión privada:

Porque tenía una amiga que repitió el mismo año que yo y ella volvió a repetir y yo pasé. En ese curso me quedaba sola y tenía más amigos hombres que mujeres porque las mujeres eran todas cerradas y tenía en el San Pío otro grupo de amigos. También me insistieron que me iban a ayudar y de que no me iban a dejar sola y por eso me cambié (Antonella, escuela urbana).

La trama que narra Antonella da cuenta de subjetividades juveniles que confrontan con lógicas institucionales. Ella repite con una modalidad de cursado solo de espacios curriculares no aprobados, en un grupo desconocido y en el que no logra establecer vínculos de amistad por la obligada intermitencia de su asistencia a clase. Las sucesivas migraciones escolares obedecen a la necesidad de pertenencia y vínculos con sus pares. Finalmente, Antonella vuelve a la escuela urbana estatal y transita su quinto año contenta, aduce estar bien y aprovechar más la intervención de sus docentes.

En su relato Martín es un adolescente que ha transitado su escolaridad con dificultades. La separación de sus padres provoca su ingreso al mundo del trabajo a los 15 años:

[...] y lógicamente tuve que ayudar. Era levantarse, ir a la escuela, salir de la escuela, entrar en una panadería, salir de la panadería, entrar a una fábrica de embutidos a descargar, salía de la fábrica y entraba a las cuatro a cosechar; salía de ahí y llegaba a mi casa a bañarme e iba a la escuela; dormía de dos a tres horas al día (Martín, escuela urbana).

Esto repercute en su itinerario escolar (se lleva unas pocas materias, pero repite noveno año) así como en experiencias personales (consume drogas y tiene un episodio de sobredosis). Con el objeto de castigarlo, su padre lo obliga a irse de su casa materna a vivir solo, lejos de San Martín y cambiar de escuela, donde extraña, es maltratado y hasta corre peligro su vida. Se hace cargo e inclusive llega a justificar el accionar adulto:

[...] yo anduve metido en malas cosas y tuve una sobredosis... Me sacaron de encima y creo que puedo decir que fue lo mejor que pudieron hacer porque fue lo que me llevó a madurar y a entender la situación como era, y desde ahí creo que cambié muchísimo para mejor (Martín, escuela urbana).

A mitad del ciclo lectivo regresa a la escuela de origen. Si bien debe reaprender a relacionarse y a encontrar los tiempos para cumplir con las tareas tanto escolares como laborales, logra terminar el año. Martín no deja de acompañar su relato con continuas reflexiones en las que toma distancia de una etapa que aún transita y se mide en relación con lo que cada experiencia le ha aportado como capital de vida.

En la escuela rural, Matías y Marian transitan sus experiencias escolares con dificultades de modo concomitante con sus procesos de autodefinición de orientación sexual. Ambos no lo viven ni lo narran de igual modo.

Matías tiene un recorrido regular en su escuela primaria, pero en el secundario repite dos veces, su primer y su segundo año (“llevo siete años aquí”) y expresa que su recorrido en general “ha sido productivo” y que muchos docentes lo ayudaron. Cuenta de la complejidad de la organización escolar y la exigencia de espacios curriculares que desaprobó en los comienzos (especialmente matemática), de migraciones intrafamiliares, que repetir lo ayudó porque maduró y logró conectarse con la dinámica escolar (“antes era vago”). Señala que actualmente se encuentra cómodo con la modalidad vinculada a los procesos productivos, la agricultura y la enología. Al repetir, los cambios fueron inevitables, “pasé por muchos compañeros” dice y con una relación difícil que llama de *bullying* con los varones, “estaba siempre con las chicas”, explica. Lo interesante aparece cuando Matías se propone modificar las formas de relación instaladas y decide revelar su condición sexual y enfrentar a sus compañeros, así lo testimonia: “hoy en día pude romper con ese vínculo, pude romper con

esa estructura, en realidad, que había y ya en quinto año el cambio fue muy rotundo”. Si bien son pocos en el aula, estima que se encuentra en una etapa diferente respecto de su vida escolar inicial y se adjudica la autoría del cambio.

[...] hoy esos 14 convivimos... nos escuchamos, nos damos nuestras opiniones, pero ya esa discriminación que había yo le puse un freno, les marqué cómo era la situación, les demostré algo que era diferente, que estaban equivocados y que se podía convivir [...] pero a la vez yo les marqué que estaban confundidos y bueno, que podíamos estar mejor y que yo quería poner mi empeño para blanquearme y terminar siendo..., bueno, estar como ellos, ser uno más y no diferente (Matías, escuela rural).

Su contexto familiar es complejo y habla de *stop* en su recorrido: la separación de sus padres que determinó la convivencia con una madre sobreprotectora y un padre distante que no aceptaba su homosexualidad y la asociaba a algo “perverso” (“eso me llevaba a tropezar, tropezar y tropezar, no hablarlo...”) y un periodo de adicciones y “joda” (“de mí había una imagen fea, de una persona que se vestía raro, que se pintaba, que se teñía el pelo...”). En el presente dice haber ordenado su vida, se ha re-vinculado con su padre, vive con él y siente que ha cambiado y que tiene las condiciones familiares adecuadas para terminar la escuela, afrontar las exigentes prácticas técnico-profesionales agrícolas y de bodega del último año del secundario. Sin embargo, Matías se siente cambiado no solo por haber dejado ciertos hábitos y haber madurado, sino por la aceptación que recibe por parte de sus padres y por haber asumido su sexualidad: “Hoy no soy el mismo, me fortalecí internamente, pedí ayuda, rompo con esto y ahora soy esto. Eso me abrió las puertas”.

Marian forma parte de una familia numerosa y es la mayor de cinco hermanos, en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica. Es una joven de 17 años con apariencia masculina, en su aspecto físico, vestimenta, incluso su voz. Elige la escuela Chade, alentada por su mamá y por la cantidad de amigos que comenzarían con ella, la cercanía a su hogar y, en términos educativos, por el título técnico que brinda (agropecuario con orientación en enología). Su itinerario escolar secundario se interrumpe en cuarto año que repite y decide cambiarse a un CENS.

Desde su relato, reconstruye su recorrido el que presenta de forma anudada experiencias personales y escolares. Marian cuenta que su integración social fue buena, sin embargo, las relaciones de amistad real fueron limitadas, sus amigos, en todos los casos, varones homosexuales, no fueron más que tres hasta llegar a cuarto con uno solo, por razones de repitencia y abandono.

Veníamos juntos desde octavo y éramos re-unidos los tres y Gabriel repitió y repitió y nosotros no, pasamos y entonces nos desunimos con el Gabriel como ya no nos encontrábamos pero no era porque no queríamos juntarnos con él. Pero él ya no iba nunca a la escuela (Marian, escuela rural).

Las experiencias escolares que ella describe oscilan entre situaciones de aula difíciles, vinculadas a burlas y acoso, y prácticas de aprendizaje en contextos de campo, asociadas a buenos momentos compartidos con docentes y compañeros. Si nos detenemos en las primeras, encontramos una Marian que se acerca a compañeros que son callados, muchas veces descalificados y con los que siente empatía, ya sea porque “nos gustaba hacer las mismas cosas” y “pensábamos las mismas cosas” o por sufrir agravios:

[...] se burlaban porque él tenía granos o porque él vendía frutas secas en San Martín [su amigo Facundo]. Un día estaba re-mal... y hasta un día le digo [al autor del agravio] “a vos qué te molesta que trabaje o que él tenga su vida, si es su vida no la tuya” y empezamos a tener discordia y a mí ya me jodían y yo no le daba bolilla y nada por el estilo. Así que, digo yo, ¿por qué burlarte de una persona que no te molesta? y bueno, así empezó nuestra relación así, pelear, discutir y siempre fueron los mismos los que [...] nosotros siempre nos sentábamos al último y nos empezaban a tirar papelitos con baba o nos mandaban en un papelito ¡qué tarados que son! O qué sé yo... (Marian, escuela rural).

Aquí es posible que intersecten estas cuestiones socioeconómicas, con otras, no dichas, de índole personal de género. Lo explícito es que Marian no vincula su repitencia y sus dificultades para llevar a cabo un estudio y cursado sostenido a las relaciones sociales que (no) supo o (no) pudo desarrollar en la escuela. Además, nunca tuvo sanciones ni problemas

graves, según sus propias expresiones. En todo momento se coloca como responsable de su situación escolar y sostiene “yo nomás tuve la culpa” y “este año me puse las pilas, porque el año pasado anduve en mi mundo y dejé la escuela de lado y todo”. Aunque sí en diferentes momentos apela a condiciones de vida relativas a la necesidad de trabajar y a la tristeza por el fallecimiento de su abuela en cuarto año:

[...] yo entré un poco en depresión y después empecé a faltar a la escuela y no iba a la escuela y me empecé a llevar materias y le dije a mi mamá: “listo me cambio” [...] quise despejarme trabajando y yendo a la escuela y todo, no teniendo tiempo para pensar y por eso fue más que todo mi decisión de cambiarme al CENS (Marian, escuela rural).

Este reinicio la encuentra entonces, según su testimonio, con mayor disponibilidad para el estudio de su parte y con trabajo. Sin embargo, también la encuentra sorprendida por cierta nostalgia que le provoca pensar la institución que dejó, que es “más avanzada” y la sensación de pérdida de posibilidades que otorga el título de una con respecto al de la otra, más allá de la terminalidad a alcanzar.

En el CENS las historias de Susana y Sebastián dan cuenta de interrupciones escolares por tiempo prolongado. Los relatos se van anudando alrededor de esas experiencias que marcaron un antes y un después.

Susana es una mujer adulta de 55 años, que dobla en edad a sus compañeros. A lo largo de la entrevista da cuenta de que siente haber cumplido con un mandato social que se le asignó, y que es el momento de concretar su deseo de realización personal, que es terminar su educación primaria y secundaria. Expresa que el hecho de tener un marido, un hijo y una nuera docentes la estimulan a completar sus estudios. De acuerdo con su relato, desde el entorno familiar, Susana sufre descalificación continua por su formación incompleta a través de violencia verbal y psicológica. La culminación de sus estudios funciona, entonces, como una defensa contra esa agresión intrafamiliar y como respuesta también a una niñez atravesada por la explotación infantil y abusos por parte de su padrastro.

A la edad de 8 años, interrumpe sus estudios porque su padrastro, que consideraba tan innecesaria su educación como necesaria la entrada extra de dinero en una familia numerosa, la sacó de la escuela y la puso a trabajar en las calles como vendedora ambulante. A partir de ahí, los maltratos y los

abusos que sufrió la empujaron a refugiarse primero en la religión, hasta planeó ser monja y después en el matrimonio, como formas de escapar a un destino de marginalidad, hacinamiento y violencia. A los 13 años muere su padrastro y los 15 se casa. Desde ese momento se dedica a llevar adelante un hogar humilde y la crianza de cuatro hijos, uno de ellos esquizofrénico, por lo cual continúa postergando sus estudios y metas personales durante los siguientes casi 40 años.

Pero después con el tiempo digo yo: ¿por qué no?. Y [fue] una cosa que me propuse yo, y dije bueno, lo voy a intentar, y me anoté y acá estoy. Nunca me he llevado nada, tengo muy buenas... (Susana, CENS).

Desde ese ¿por qué no? Susana ingresa primero en un Centro de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (CEBJA) y luego en el CENS. Aduce en reiteradas ocasiones que se siente muy bien a pesar de que en el fluir de la entrevista queda claro que no está integrada al grupo por una cuestión generacional e insiste que el problema es de “valores” y por diferentes modos de encarar las responsabilidades ante el estudio diario.

La historia de Sebastián de 34 años no difiere en lo sustancial de otras en zonas rurales o semirurales: una primaria transitada en distintos lugares (determinados por las posibilidades laborales del entorno familiar), concluida con dificultad y en plazos superiores a los establecidos debido al hecho de tener que trabajar desde temprana edad y ciertas decisiones institucionales que lo obligaron a rehacer algunos trayectos escolares.

Mi hermano estaba en quinto, lo bajaron. Yo estaba en segundo y me bajaron a primero, prácticamente. Me cambiaron de curso, para colmo: empecé en la tarde y me cambiaron a la mañana. Así que un trastorno... Y después cuando fuimos a Orfila: en Orfila nos cambiaron de la Alvear a la Neuquén, y así..., de escuela a escuela... (Sebastián, CENS).

Sebastián está casado, tiene tres hijos y temporalmente su madre vive con ellos. Trabaja en la actualidad en un secadero de frutas y dispone de poco tiempo para poder estudiar, agravado por la reticencia de sus patrones a que estudie. Incluso dispone de poco tiempo para prepararse para ir a cursar. La decisión de retomar sus estudios estuvo marcada por un hecho puntual: una docente a la que le hacía trabajos de jardinería, por fuera de

sus horarios de trabajo en el secadero, le insistió y apoyó para que ingresara al CENS. Pero además Sebastián tiene sus propios motivos relacionados con la posibilidad de mejorar sus condiciones laborales:

Cambiar el trabajo, porque, ¿viste? ahí es muy esclavizado [...] la quieren todo para ellos y uno está siempre agachando la cabeza... Y también muchas injusticias que hay..., así que..., ya te dan ganas de irte, pero con otro trabajo, pero si tenés que ir a buscar trabajo, te exigen el secundario sí o sí.

Esta trayectoria iniciada como adulto le permite también el reconocimiento de otros en ámbitos en los que él era pasivo y solo escuchaba.

Y, entablar una charla por ahí con alguien porque, ¿viste? yo siempre sabía estar así [gesto de estar escuchando], y escuchaba y “¿estos de que hablarán? Ahora te hablan de no sé qué, por ejemplo, el otro día se habló, saltó un tema del PH, pongámosle, “Ah, sí, porque la fruta tal cosa...” digo, y todos me miran “Guaau... ¿Y vos de dónde...?, Eh! lo que vas al secundario vos querés decir algo...” [risas] (Sebastián, CENS).

Así, para Sebastián los estudios que realiza le habilitan la palabra, la posibilidad de hacerse presente, esa íntima satisfacción de ser escuchado.

Prácticas institucionales y estrategias de resistencia

Llamamos prácticas institucionales al entramado de experiencias que tienen lugar en el contexto real del aula y la escuela y desde las cuales, nuestros entrevistados generan diversas estrategias de resistencia y subsistencia ante la posibilidad de fracaso escolar. Estas estrategias constituyen acciones a partir del (des)conocimiento y (des)aprovechamiento de recursos institucionales, tanto explícitos como implícitos, que favorecen la posibilidad de sostenerse en el recorrido escolar. Con ellas aludimos al conjunto de acciones que pueden adquirir diferentes modalidades según las historias de vida y las instituciones en las que se inscriben.

Al caracterizarlas como “resistentes” apuntamos a la dimensión activa de estas estrategias. En el sentido foucaultiano, la resistencia es un proceso de productividad, de creación y de transformación permanente, sus puntos de emergencia están presentes en las relaciones de poder que, en este caso, cristalizan en la escuela como institución (Foucault, 1990). Sin

considerar en términos de antagonismo o dualismo, mientras hay relaciones de poder que tienden a preservar estados de dominación (o un *statu quo*), hay resistencias “que constituyen el otro término en las relaciones de poder”; es decir, que inscriben comportamientos, corporalidades, discursos disidentes (Foucault, 1990:117). Además, estas estrategias se emparentan de algún modo con lo que Perrenoud (2006) llama “oficio de alumno”; es decir, aquellas prácticas constitutivas de la subjetividad escolar-estudiantil, prácticas que mixturán en cada decisión o en cada hacer, de modo singular, las normas (lo prohibido/lo permitido), las reglas (explícitas e implícitas), las situaciones de vida cotidiana, con los deseos, las oportunidades, las proyecciones, las representaciones. También podríamos llamarlas efectuaciones por propia iniciativa o con ayuda de otros a través de las cuales los sujetos se constituyen y se transforman en supervivientes, en una trama de relaciones de poder que las atraviesan.

Desde el testimonio de los estudiantes encontramos tipos de prácticas institucionales que afectan e intervienen las trayectorias frente a las cuales se ponen en juego estrategias específicas. Generalmente, se trata de prácticas homogeneizadoras a las que responden, desde sus singulares situaciones, con el ejercicio de un oficio que busca integrarse, adaptarse, subsistir, avanzar. Veámoslo desde algunas entrevistas.

En Malena, su propia estrategia se refleja en la administración de sus ritmos particulares de aprendizaje. Ella no se adecua a las prácticas institucionales respecto de la gradualidad y la temporalidad instituida de los aprendizajes y ante la desaprobación de los espacios curriculares, dice que prefiere estudiar las materias completas para una mesa de examen.

[...] siempre ha sido por floja. Prefería directamente estudiar y sacarlas en diciembre, en febrero y me es más fácil que estar todos los días al año [...] No tengo constancia de estudiar las materias todos los días. Me es más fácil agarrar una carpeta, leerla y hacer un resumen un esquema y estudiarla ahí. Al estar todo junto lo relaciono mejor (Malena, escuela urbana).

Esta estrategia la lleva a caminar la difícil medianera entre la promoción y la repitencia. Esto porque las prácticas institucionales que estructuran la organización escolar resultan infranqueables más allá de las diferentes estrategias que, en lo inmediato, pudieran ser exitosas. A mediano y largo plazos, quienes no se ajustan a lo instituido, marcan su trayectoria

con lo previsto por el sistema: repitencia, recursado, cambio de escuela o modalidad, condicionalidad, etc. En este sentido, Marian tiene conciencia de la exigencia de la escuela técnica que eligió en relación con contenidos y horas de cursado y genera estrategias de resistencia en su itinerario, como, por ejemplo, aun llevándose finalmente materias, busca tener buena relación con profesores y pedir explicaciones cada vez que no entiende. Sin embargo, en cuarto año, con la muerte de su abuela, se desestabiliza, pierde el delicado ritmo logrado, repite y responde con una nueva estrategia que es la de cambiarse de escuela con una modalidad de cursado flexible. En el caso de Matías, tras una crisis en el paso de segundo a tercer año, tras reiteradas repitencias, evalúa cambiarse de escuela, pero finalmente no lo hace y expresa haber reflexionado y responsabilizarse frente a las exigencias de los docentes, atendiendo a actividades específicas de aprendizaje relacionadas con “aprovechar el tiempo”, “ser rápido en un dictado, en la retención”, tomando conciencia de “lo serio que tenía que tomar el estudio”.

Además, encontramos en las dos escuelas comunes ciertas particularidades en relación con estudiantes que trabajan y que, aun siendo menores, se hacen cargo de aportar económicamente en sus familias. No se institucionalizan adaptaciones para estos casos, a través de consideraciones o flexibilidad horaria. Al respecto, Martín narra cómo solía quedarse dormido en clase y cómo año a año pedía que le cambiaran el horario de educación física:

[...] lo pedía normalmente porque siempre me quedaba en un horario complicado con el tema del trabajo y jamás me lo quisieron cambiar hasta el punto que me llevé educación física.

[...] no tuve mala asistencia porque trataba de no faltar justamente por esto mismo, que muchas veces sí faltaba por el tema que me quedaba dormido. Mis amigos conocían toda la situación como era pero los profesores y los preceptores no (Martín, escuela urbana).

Una práctica institucional que podríamos identificar como facilitadora es la que refieren Antonella, Malena y Martín cuando aluden a docentes y asesoras pedagógicas que se implican en sus problemáticas escolares y/o vitales a través de consejos motivadores, ayudas con exámenes, “se ponían hablar, me decían qué me iban a tomar y eso me facilitó un montón... también me llamaban de la asesoría para ayudarme a tratar de estudiar... y

también me decían que me pusiera las pilas” (Antonella, escuela urbana). Martín recuerda “profesoras grandes” según su mirada y que eran buenas en el trato con jóvenes, “te pueden repetir doscientas treinta y dos veces hasta que lo aprendías... te enseñaban con una amabilidad, era mucho tacto con los alumnos”. Sin embargo, esta práctica no evita la generación de estrategias complementarias (de subsistencia para el estudio), el mismo Martín nos cuenta cómo se maneja con las materias que desaprueba y Susana cómo resuelve a la hora de comprender y estudiar:

Dependiendo de la materia. Si fuese alguna en la que necesitase que me explicase el tema, hacía horas extras y después dejaba de ir a trabajar y me pagaba una profesora particular o, si no, ni siquiera iba a trabajar y me sentaba a estudiar porque la prioridad es la prioridad (Martín, escuela urbana).

Cuando tengo que preguntar algo [digo] “explíquemelo”, hasta que lo comprendo, si no le pregunto a mi nuera, o a mi esposo... (Susana, CENS).

Por su parte, el CENS presenta una organización con prácticas que se estructuran intencionalmente para la terminalidad, reconociendo a sus cursantes como sujetos con carga familiar, trabajo, dificultades para estudiar, con historias diversas que incluyen repitencia e interrupciones escolares, entre otras. De aquí que podemos visualizar a través de los relatos de Sebastián y Susana, cómo esta institucionalidad incide en su motivación, actitud e interés por aprender y en la posibilidad de vencer miedos y de superar experiencias previas de interrupción. Sebastián lo expone con claridad al describirnos su primer día después de dieciséis años de alejamiento de la escuela:

Cuando entré estaba como asustado, digo: acá me van a sacar zumbando, encima entré con un olor a salmuera zapatera..., estaba sacando las aceitunas..., eh... re hediondo..., para colmo, vengo a traer los papeles, como todos, para ver si me daban banco o no: “sí”, me dicen ahí nomás, “subí”, me dicen. “Pero si estoy todo sucio”, le digo, “no, no importa” dicen. Me dieron unas hojas, una lapicera y subí. “Ya te lleva Vanina al curso”. Estaba como asustado, con miedo... ¿qué me iban a tomar, qué iban a dar, viste?, cosas que no iba a saber... porque había pasado mucho tiempo de la primaria al secundario: ¿Qué me iba a encontrar? (Sebastián, CENS).

Las prácticas institucionales aquí orientan el oficio al desarrollo de estrategias de optimización del tiempo en un sentido diferente al de las escuelas comunes. Ya no en términos de cumplimiento de horarios, porcentajes de asistencia, etcétera, sino en apreciar la clase como tiempo de estudio y la presencialidad como una forma de recuperar el tiempo perdido, como un tiempo que da espacio al propio decir. Susana insiste en toda la entrevista sobre su empeño en aprender ligado al estar en la escuela no como mera formalidad sino como compromiso vital y espacio afectivo:

Trato de cumplir con todas iguales: me gusten o no me gusten [...] ... me cargan todos porque no faltó nunca, vengo con fiebre, con frío, con lluvia...

Cuando tengo que decir algo lo digo, cuando me molesta algo lo digo, o cuando le llamo la atención a algún profesor o ellos a mí

[...] no tiene nada que ver la edad, ni nada. Cuando vos tenés una meta y pila para algo, y ganas de lograrlo, lo hacés, se logra (Susana, CENS).

Más allá de las diferencias entre las tres escuelas, sabemos que el denominador común de las instituciones es el de configurar espacios de socialización. Las diferentes historias nos muestran la emergencia de esos encuentros con otros como relaciones disímiles, entre la generación de amistades, de acciones de estudio colaborativas pero también de enfrentamientos, de fricciones, en diferentes contextos comunicativos y de afectividad. Las elecciones y decisiones son atravesadas por criterios de socialización, ya sea de forma previa (al elegir la escuela) o en la coyuntura del recorrido (para sostenerse en él en determinada institución). Además, en cada trama de relaciones descrita, habitar la escuela es determinante para el sostenimiento de esas relaciones e incluso del rendimiento escolar: como nos dice Antonella ante la pérdida de compañeros al repetir, “no me daban ganas de estudiar” o Malena quien cuenta cómo repite de año para continuar con su compañera, “había estudiado, pero no hice nada en la prueba..., para quedarme con mi amiga”.

En esta línea, vemos que las prácticas institucionales se caracterizan más por intervenir como respuestas a emergentes de conflictividad explícita que como una dinámica de trabajo educativa y cotidiana para promover trayectorias continuas y completas. De aquí que aparezca la necesidad, por parte de las/os estudiantes, de poner en juego iniciativas propias de establecimiento o mantenimiento de relaciones afectivas y de buen clima

áulico. Marian y Matías narran cómo frente a situaciones de agravio o *bulling*, son ellos, sin participación adulta, quienes deben poner límites. En esta clave también comprendemos los cuestionamientos de Antonella y Martín a prácticas institucionales gestadas para sostenerlos, como la propuesta de recurrir solo espacios desaprobados o a proyectos de cursado semipresencial en donde la socialidad se ve afectada. En general, todos los relatos se desplazan como en una continuidad entre actividades escolares y relaciones socioafectivas que las instituciones no siempre visibilizan y, por lo tanto, no lo asumen como incidente crítico en el decurso de las trayectorias.

Sentido de la escuela y significación de los recorridos alternativos

Con esta dimensión designamos al conjunto de valoraciones y representaciones expresadas en los relatos que hacen referencia a la experiencia escolar y al propio recorrido. Advertimos en cada una de las historias que se establece una estrecha relación entre el logro de la terminalidad y el logro de las metas personales. Del análisis se desprende, como rasgo concurrente, que los estudiantes comprenden su itinerario como producto de la propia responsabilidad o de sus condiciones de vida. Observamos que los testimonios tienden a des-responsabilizar a la escuela respecto de las interrupciones asociadas a repitencia, migraciones, abandono, trabajo, desaprobación de espacios curriculares, etcétera.

Si bien aparecen críticas puntuales como, por ejemplo, las dirigidas a un profesor por reiteradas inasistencias (Marian) o el pedido de intervención de una mesa cuando no hay acuerdo entre lo que una profesora enseña y luego evalúa (Martín) o que los trata mal (Antonella) o la falta de recursos institucionales para salidas educativas (Susana) u otras actividades escolares (Sebastián), estas críticas no cuestionan ni interpelan de forma sustantiva las prácticas institucionales, sino que inclusive hasta las justifican.

Creo que es entendible la situación ¿Qué profesor espera esa situación y que justamente me duerma por el cansancio? (Martín, escuela urbana).

¿Obstáculos? Ninguno... Yo misma era el obstáculo al no hacer las cosas, no prestar atención (Malena, escuela urbana).

“Nunca hay plata”, bueno, qué vamos a hacer... Ponemos plata entre nosotros, hacemos una vaquita y ponemos. Igual que la otra vuelta que traje uva, para

hacer un vino, moler... le dije al profe: “yo consigo la uva”, le digo, al Villegas (Sebastián, CENS).

La valoración de la escuela varía de acuerdo con las historias personales. Aquellos estudiantes cuyo contexto sociofamiliar ofrece más recursos, como el caso de Antonella y Malena, la escuela es valorada como espacio de socialización. Permanecer en la escuela podría significar una forma de resistencia a crecer. Antonella, por ejemplo, afirma que: “[...] la escuela me re-divertía. Ahí es donde me hice más amiga de todo el curso”.

En otros, como aquellos cuya historia de vida ha sido marcada por dificultades socioeconómicas e interrupciones de la trayectoria debido a necesidades emergentes, la escuela significa un espacio de reconocimiento y posibilidad de inclusión o ascenso social.

Y es por eso que me propuse terminarla, porque he tenido la experiencia de trabajar y realmente no quiero trabajar. O sea, de trabajar me gusta trabajar porque me gusta ser independiente y tener mi plata, pero antes de tener que salir a trabajar todos los días prefiero ir a la escuela y el día de mañana poder tener un estudio y una buena educación y un buen trabajo (Martín, escuela urbana).

Además, observamos cómo opera un sentido común respecto de que la educación, en el marco del sistema, obedece a criterios meritocráticos, donde el logro también se visibiliza como propio. De este modo, prevalecen las significaciones positivas respecto de la escuela que favorecen la permanencia por el reconocimiento social que ella dará: un título habilitante de mejores condiciones de vida y condicionante de la realización personal.

Y, porque todos estudiaban en mi casa y yo era la única que no estudiaba..., y digo yo, bueno, este..., me parece que también sería bueno estudiar para tener una satisfacción personal, principalmente (Susana, CENS).

En otro sentido, la escolarización se presenta como el ejercicio de un derecho negado en otro tiempo que los ubica en una situación de igualdad y amplía sus posibilidades de participación e inclusión sociocultural. Al respecto las voces adultas nos dicen:

Abrí mi mente, que estaba cerrada, solamente con el tema del trabajo: era trabajo y trabajo, nada más. Y... bueno, ahora aprendí muchos conocimientos en lenguaje y todo... (Sebastian, CENS).

Claro, porque fue..., siempre sentía que fue algo que me fue negado en mi niñez... (Susana, CENS).

Particular afecto nos produce esta expresión de Susana cuando entiende claramente su (re)comienzo escolar como una forma de revocar lo que le fue negado en su niñez y le seguiría siendo negado si no se escolariza.

Desde los itinerarios narrados, observamos que las interrupciones se constituyeron en incidentes críticos que dan lugar a procesos de reflexividad entre el proyecto de vida y las experiencias escolares. Las reflexiones atraviesan los relatos y tensionan mandatos con formas de autoafirmación que legitiman insistencias en la escuela. En el contexto de la narración, las conflictividades vividas tienden a ser resueltas a través de prácticas escolares autónomas y adaptadas a la linealidad escolar esperada. Casi como si se tratara, desde una lectura de lo escolar, de un antagonismo dialéctico entre negaciones (desaprobación, repitencia, discriminación, abandono, trabajo, cargas familiares, deseo de cambiar de escuela) y afirmaciones (recomienzos, disposición para el estudio, adaptaciones a prácticas institucionales, aceptación de sí mismo), que busca la superación del conflicto volviendo al cauce y alcanzando la terminalidad. Por esto, encontramos en muchos momentos que los relatos se tornan orgánicos al sistema porque, según entendemos, es ese sistema es el que les posibilita la realización personal y de este modo se vuelve imposible disociar la experiencia vital de la escolar. La escuela como “el lugar donde tenía que estar” (Matías, escuela rural).

Aperturas de un recorrido investigativo

El desarrollo de la investigación biográfico-narrativa nos llevó a pensar en términos de hallazgos y derivas reflexivas que tensionan sin interrupción la resonancia de las voces de las/os jóvenes y nuestras propias categorías de comprensión crítica.

En primer lugar, identificamos como hallazgo que la reconstrucción de la propia biografía escolar está prioritariamente anclada en los acontecimientos que los estudiantes encuentran en su vida personal y familiar.

En este sentido, la vida escolar aparece periférica o dependiente respecto de la centralidad otorgada a los avatares de la vida privada. Entre aquellos nudos conflictivos que han incidido en el rezago o las interrupciones de la trayectoria encontramos, en casi todos los casos, problemáticas relativas a los vínculos parentales. Otros factores hallados como embarazo adolescente, vínculos con los pares, el ingreso temprano al mundo del trabajo, los procesos identitarios, de socialización, también forman parte de las tramas vitales que intersectan lo escolar y que no son visibilizados ni percibidos desde ese cotidiano institucional.

En esa disociación imposible vida familiar/escuela, la segunda dimensión que recortamos muestra estrategias (de oficio) de los estudiantes que resultan resistentes a las matrices organizativas y que se articulan en las prácticas institucionales. Los modos de integrarse, adaptarse, subsistir, avanzar en un contexto de prácticas institucionales homogeneizantes, constituyen estrategias de resistencia que se hacen visibles en la administración de los propios ritmos de aprendizaje y cronogramas de examen, en la búsqueda de establecer buenos vínculos con los profesores y en la adecuación a la normativa sobre sus márgenes. En casi todas las historias aparece como factor de soporte a estas modalidades resistentes, el vínculo con algunos profesores que ofrecen apoyo, escucha y consejo.

En cuanto a las prácticas institucionales, observamos que las del CENS tienen mayor versatilidad para adaptarse a las trayectorias reales en cuanto al aprovechamiento de los tiempos en la escuela para favorecer la terminalidad. Esto incide positivamente en los estudiantes, en su motivación por aprender y en la posibilidad de superar experiencias previas de interrupción, favoreciendo la restitución del oficio de alumno. La cuestión de la temporalidad atraviesa los relatos poniéndose en pugna el cronosistema con las experiencias anudadas en las trayectorias. Desde ellas se dibuja la trama permeable que visibiliza diversas cronologías de aprendizaje que interpelan el antagonismo entre recorrido teórico-recorrido real como deriva necesaria de la noción de trayectoria.

A través de la tercera dimensión acerca de los sentidos de la escuela, los relatos adquieren el carácter de un despliegue utópico. La terminalidad es asociada con realización personal, con la posibilidad de reconocimiento social e inclusión, con mejores condiciones de vida y con afirmación de lo negado en términos de derechos. La vida emerge planteada epistémicamente en las formas que articulan las diferentes voces. Es decir, la entre-

vista como encuentro y dinámica intersubjetiva habilitó el espacio para un ejercicio reflexivo del propio itinerario. En el marco de ese territorio acotado aparecieron fuertes preguntas autorreferidas “¿por qué no yo?” y expresiones derivadas de la evocación de la propia vida, de la provocación del momento autobiográfico.

Si bien las representaciones acerca de los propios recorridos adjudican, prioritariamente, la causa de sus repitencias e interrupciones a factores exógenos a la escuela, varios testimonios dan cuenta que una adecuada sincronización de los procesos subjetivos con la trayectoria académica favorecería la terminalidad de los estudios. En este sentido, además de la implementación de trayectorias diferenciadas, sería conveniente implementar estrategias sistemáticas de acompañamiento como la tutoría o la figura de un educador social. Es fundamental que las escuelas estén dispuestas al ejercicio de visibilizar el modo en que el contexto y las condiciones de vida de cada estudiante co-constituyen la experiencia escolar, la configuran, la intervienen y en tantos casos, la destinan.

Para finalizar, nos interesa destacar que buscamos desarrollar una investigación educativa, local, situada, interpretativa, crítica, no solo por su capacidad para develar los complejos procesos de construcción de los saberes y prácticas, sino también por su poder para orientar procesos de transformación en los ámbitos educativos desde las voces (relatos) de quienes agencian, actúan, intervienen, hacen, producen, resisten, interpelan, padecen, sufren, etc. Los relatos describen densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las significaciones que producen y proponen.

Notas

¹ Los entrevistados autorizaron el uso de sus datos de identidad en el contexto del proyecto investigación. Decidimos utilizar solo sus nombres de pila y su filiación institucional, dado que resultan señas suficientes para dar cuenta de la singularidad de cada experiencia. Lo mismo con las escuelas que aparecerán solo identificadas como urbana, rural y CENS.

² Con “incidentes críticos” referimos “sucesos de la práctica profesional que causan perplejidad, crean dudas, producen sorpresa, molestia o inquietud, por su imprevisibilidad o por presentar resultados inesperados” (Ripamonti, Lizana y Yori, 2016:6). Valeria Sardi (2013) ha dado importancia epistémica a esta categoría en el ámbito de las prácticas docentes en contextos de formación.

Referencias

- Agamben, Giorgio (2009). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*, colección Homo Sacer III, Valencia: Pre-Textos.
- Benadiba, Laura (2007). *Historia oral. Relatos y memorias*, Buenos Aires: Maipué.

- Binstock, Georgina y Cerrutti, Marcela (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*, Buenos Aires: Unicef.
- Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2006). "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual", *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7, núm. 4. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>.
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid: La Muralla.
- D'Alessandre, Vanesa (2014). *El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y cursos de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*, Buenos Aires: Organización de Estados Americanos/Unesco.
- Ferrarotti, Franco (2007). "Las historias de vida como método", *Convergencia*, vol. 14, núm. 44, pp. 15-40.
- Foucault, Michel (1990). *Historia de la sexualidad. 1- La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Guber, Roxana (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá: Norma.
- Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz (2012). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, Philippe (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid: Popular.
- Pinkasz, Daniel (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*, Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Pujadas, Joan J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*, col. Cuadernos Metodológicos, núm. 5, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ripamonti, Paula; Lizana, Patricia y Yori, Patricia (2016). "La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas", *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, vol. 1. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/780/489>
- Sardi, Valeria (2013). *Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Terigi, Flavia (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", texto presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, organizado por la Fundación Santillana, Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo.
- Terigi, Flavia (2009). *Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Artículo recibido: 19 de agosto de 2019

Dictaminado: 13 de diciembre de 2019

Segunda versión: 22 de enero de 2020

Aceptado: 28 de febrero de 2020

LOS SABERES DIGITALES DE LOS BACHILLERES DEL SIGLO XXI

MIGUEL CASILLAS / ALBERTO RAMÍREZ MARTINELL / CECILIA MORALES FLORES

Resumen:

En la competencia escolar cotidiana, los estudiantes movilizan sus saberes sobre tecnología digital para resolver situaciones educativas. Sin embargo, no hay muchos diagnósticos ni perfiles definidos en los planes y programas de estudio sobre los saberes digitales que deben dominar los egresados del bachillerato. El objetivo de este artículo es presentar resultados de investigación sobre los egresados de bachillerato y su relación con las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto escolar. Aplicamos un cuestionario a más de 11 mil jóvenes, dimos un tratamiento estadístico a los datos y construimos un perfil sobre sus habilidades y conocimientos tecnológicos. Los resultados son sorprendentes por el alto nivel de dominio tecnológico en términos generales; aunque podemos identificar tres grupos que nos permiten reconocer la diversidad: uno pequeño con bajo dominio, uno con dominio medio y el mayoritario con alto dominio tecnológico.

Abstract:

In everyday academic competence, students mobilize their knowledge of digital technology to solve educational situations. However, not many diagnostics or defined profiles exist in the plans and programs of study with regard to the digital knowledge that high school graduates must master. The objective of this article is to present the results of research on high school graduates and their relationship with information and communication technologies in the academic context. We obtained survey responses from more than 11,000 young people, analyzed the data statistically, and constructed a profile of their technological skills and knowledge. The results are surprising in terms of the high level of technological mastery in general terms. We can identify three groups, however, that disclose diversity: a small group with low technological mastery, a group with average technological mastery, and the majority with high technological mastery.

Palabras clave: jóvenes; estudiantes; educación media superior; tecnologías de la información y la comunicación.

Keywords: young people; students; high school education; information and communication technologies.

Miguel Casillas y Alberto Ramírez Martinell: investigadores de la Universidad Veracruzana, Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior. Paseo núm. 112, sección 2A, Nuevo Xalapa, 91097, Xalapa-Enríquez, Veracruz, México. CE: mcasillas@uv.mx (ORCID: 0000-0001-8194-7666); albramirez@uv.mx (ORCID: 0000-0003-2370-4994)

Cecilia Morales Flores: licenciada en Estadística y especialista en Métodos estadísticos por la Universidad Veracruzana. Xalapa-Enríquez, Veracruz, México. CE: cecimof05@hotmail.com

[En la época medieval]. Bachiller, en la antigua universidad, era el que había recibido el primer grado académico que se otorgaba a los estudiantes de una facultad (“en el siglo XIII este título se introdujo en las escuelas para expresar el primer grado en una facultad, habiendo sido el papa Gregorio IX el que distinguió los grados de bachiller, licenciado y doctor”) (Bachiller, s/f).

Bachelier, eft encore un terme don ton fe fert dans les universités pour designer une persone qui a atteint le baccalauréat, ou le premier degré dans les Arts libéraux & dans les Sciences (Diderot y D’Alembert, 1773).

Introducción

Hasta ahora, los años transcurridos del nuevo milenio se destacan por experimentar una intensa revolución tecnológica (Castells, 1997; 2001) y por el despliegue de una cultura digital (Levy, 2007; Castells, 1996; Unesco, 1996). Todos los espacios sociales están siendo atravesados por la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), incluidas las profesiones y las disciplinas. La educación también forma parte de esta profunda transformación (Tedesco, 2000; Brunner, 2003; Marquès Graells, 2001; Cobo Romani, 2009; Cabero Almenara, 2005; Kozma, 2005). Particularmente, son importantes los esfuerzos del Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco (<https://www.iesalc.unesco.org>) o de Virtual Educa (<https://virtualeduca.org>), organismo coordinado por Claudio Rama.

La investigación educativa en México sobre la incorporación de las TIC a la educación ha tenido importantes avances que se reportan en los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, <http://www.comie.org.mx>). Específicamente, la tesis doctoral de Martínez (2019) hace un recuento pormenorizado de las políticas educativas y las TIC en México, y Alarcón y Ortiz (2014) publicaron un balance sobre la investigación educativa sobre estudiantes y TIC.

Los reportes sobre la evolución de los usos de Internet o del uso de dispositivos tecnológicos nos permiten construir una visión general del cambio que está ocurriendo, pero su perspectiva es muy amplia y general. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) expone datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las TIC en los Hogar-

res (Inegi, 2018), mientras que la Asociación de Internet .MX publica el Estudio de hábitos de los usuarios de Internet en México (Asociación de Internet .MX, 2016).

En relación con los conocimientos digitales de los aspirantes de la educación superior hay algunos análisis, como el que realiza la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con sus estudiantes (TICómetro) (UNAM, 2020) o el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, s/f). Muchas otras instituciones de educación superior solo cuentan con la información que deriva de sus estudios socioeconómicos de ingreso.

En investigaciones anteriores hemos propuesto y empleado una visión sociológica que describe el capital tecnológico de los agentes escolares (Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014) a partir del grado de apropiación tecnológica, los saberes digitales (Ramírez y Casillas, 2017), la afinidad tecnológica (Casillas, Ramírez y Ortega, 2016) así como de una cultura en la que se delinean las valoraciones que tienen profesores y estudiantes sobre lo relativo a la informática y al manejo de información. Se trata de una cultura digital formada por el conjunto de disposiciones incorporadas que les permiten a los actores escolares funcionar en el ciberespacio; reconocer la razón, el sentido y la pertinencia con el que se usa un dispositivo, un programa informático o una estrategia para la manipulación de datos orientada a la resolución de problemas académicos.

En el campo escolar, el *habitus digital*, en el sentido de Bourdieu (1980; 1982), otorga a los actores escolares referentes para reaccionar ante una situación cualquiera sin pensar cómo es que se deberán emplear pensamiento computacional (Zapata-Ros, 2015) y una estrategia digital para la resolución del problema. El *habitus digital* es un atributo incorporado que hace que los agentes escolares actúen de forma inconsciente y automática; y que operan fluidamente de acuerdo con lo que es correcto, con lo que es bien valorado o con lo que es esperado como adecuado en los ambientes educativos mediados por tecnologías digitales. El *habitus digital* (Casillas y Ramírez, 2018) es una estructura estructurante del comportamiento de las personas y de su manera de pensar, que les permite anticiparse a las situaciones para operar con mayor rapidez y eficacia, sin interrupciones y en formas y caminos directos. En el campo escolar, el capital tecnológico y el *habitus digital* son recursos que sirven a los estudiantes para definir estrategias de supervivencia y éxito en la escuela.

Giménez (2018) apunta cuatro expresiones para la interpretación de la noción de *habitus* en Bourdieu. Si hacemos una interpretación de ello sobre la cultura digital podemos reconocer en la primera, el *eidos*, relacionado con las habilidades de uso de dispositivos digitales y sistemas de información para interactuar en el contexto digital. En el segundo, el *ethos*, donde se incluyen las disposiciones morales, percepciones y valoraciones sobre la tecnología; en la tercera, la *aisthesis*, se movilizan los gustos, consideraciones estéticas y prestigio de marcas, modelos, versiones o tipo de licenciamiento; y finalmente, en el *hexis*, se alude a la postura y cambios corporales derivados del uso de sistemas de cómputo y dispositivos portátiles (Casillas y Ramírez, 2018).

En la competencia escolar de bachillerato, los estudiantes ponen en juego sus disposiciones tecnológicas y compiten con sus compañeros explotando sus ventajas comparativas en materia tecnológica que, en ocasiones, superan lo enseñado en las asignaturas obligatorias de computación. A diferencia de los estudiantes de niveles inferiores, los de bachillerato, además de incrementar su cultura general, suelen gozar de mayor independencia de sus padres y de la necesidad de la movilización de conocimientos previos para la resolución de problemas propios de este nivel educativo, como estrategias de estudio, nociones de una lengua adicional al español, disciplina y saberes digitales para realizar tareas y trabajos.

Al respecto, los estudiantes del bachillerato que son hábiles en el manejo de hojas de cálculo incluirán tablas, operaciones y gráficas en sus tareas. Algo similar harán los que son avezados en la búsqueda de información; o los que son capaces de filmar y editar un video con sus dispositivos de mano. Los que usan intensamente el teléfono móvil, durante la clase podrán, al margen de la solicitud del docente, realizar búsquedas eficaces e inmediatas para complementar el discurso en el aula, corroborarlo o incluso corregirlo. Quien no se ha apropiado del teléfono móvil no estará presto a realizar búsquedas espontáneas de información, lo tendrá incluso guardado en la bolsa, apagado o sin datos que le permitan acceder a Internet.

La redacción de documentos y tareas es frecuente en el bachillerato; como también lo es el uso del procesador de palabras para atender las diligencias asociadas. Por ello, los niveles de velocidad y eficacia al procesar palabras y el cuidado de la calidad de un documento son elementos por movilizar en la competencia escolar. Quien escribe con todos los dedos de ambas manos sin necesidad de mirar el teclado es más veloz que los demás.

Si además reduce el uso del *mouse* o *trackpad* al mínimo y emplea combinaciones de teclas como atajo para seleccionar texto, cortarlo, copiarlo o pegarlo, la interacción con el sistema para el procesamiento de palabras será más eficiente aún; y si además durante la elaboración del texto, usa estilos, tipos y tamaños de fuente variados; le da formato al párrafo, agrega elementos como números de página, viñetas, tablas, e imágenes; emplea las marcas del calderón o antígrafo para facilitar la edición de manera visual; incorpora elementos automáticos como tabla de contenidos, índices onomástico o de figuras; y colabora, almacena o comparte el archivo con sus compañeros a través de servicios propios del cómputo en la nube, el texto como producto resultante del uso de herramientas digitales alcanzará estándares de calidad destacados que le servirán al autor para diferenciarse de sus compañeros, promoverse y obtener mejores calificaciones.

En el bachillerato los estudiantes saben cómo comportarse dentro del espacio virtual; son capaces de reconocer los usos pertinentes de sus dispositivos, programas informáticos y estrategias informacionales; recuperan sus rituales frente a la tecnología digital, los transfieren al contexto escolar y los usan de manera automática para anticiparse a situaciones cotidianas. Es como quien sabe conducir bien un auto. Es consciente del contexto y opera prácticamente de forma automática y reconoce las implicaciones del reglamento de tránsito, sabe que debe respetar a las personas, animales y áreas verdes que pueda encontrar en su camino. Está alerta ante situaciones inesperadas como un bache, una pelota o un peatón distraído. Asimismo, el buen conductor ha incorporado procedimientos que realiza sin pensar, como cambiar de velocidad cuando el motor del auto suena de alguna forma, pisar el embrague al frenar, poner la direccional antes de virar, ver los espejos al rebasar, o no dejar las llaves pegadas al apagar y salir del vehículo. Manejar una motocicleta requiere de conocimientos contextuales similares relativos a las condiciones de seguridad, percepciones y pericias. Algunas de las estrategias de conducción de autos se pueden transferir a ese contexto y habilitar al conductor para operar de manera natural, aunque la relación entre el conductor con el vehículo sea distinta tanto en *eidos*, *aisthesis* y *hexis*.

Algo similar sucede con la transferencia de estrategias y ritos propios de situaciones comunes al contexto digital. Quien es cuidadoso y tiene buen gusto al escribir en su libreta, tendrá consideraciones estéticas al elaborar una diapositiva electrónica o un documento de texto. Quien es amable

con sus profesores y compañeros, será capaz de enviar su tarea por correo electrónico acompañada de un mensaje cordial para su profesor. Quien es ordenado con sus cuadernos, libros, fotocopias y tareas podrá organizar sus archivos en carpetas y emplear nombres mnemotécnicos. Aunque la era digital que hemos descrito inició hace ya algunos años y con su evolución, la presencia de cursos de informática en el sistema educativo mexicano se ha ido normando y arraigando los usos cotidianos de las TIC por parte de las culturas juveniles, reconocemos que hay una revolución tecnológica en curso cuyas características y efectos para conformar una cultura digital son dinámicos y no se han terminado de definir.

En este artículo presentamos los hallazgos de una investigación que realizamos en el verano de 2018 con 11 mil estudiantes que concluyeron sus estudios de bachillerato en alguna de las tres modalidades de la educación media superior del estado de Veracruz, México (bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico). De la información recopilada mediante una encuesta de 100 reactivos agrupados en 10 categorías, pudimos observar que los jóvenes nacidos en 2000 son diferentes a los del siglo XX, y que la construcción de un perfil tecnológico que privilegie el sentido escolar del uso de las TIC es necesario para reconocer esta nueva especie de jóvenes que está por ingresar a la universidad. Un avance inicial de esta investigación se presentó como ponencia en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, realizado en noviembre de 2019, bajo el título de “Los conocimientos tecnológicos de los bachilleres del siglo XXI”.

El sistema veracruzano de Educación Media Superior

La educación media superior (EMS) en México es la etapa previa a la educación superior y la posterior a la educación básica compuesta por tres años de secundaria, seis de primaria y tres de preescolar. En México hay tres modalidades de bachillerato con distintas orientaciones y objetivos:

- El bachillerato general, que es el de mayor cobertura y variedad en sus modelos curriculares en el país. Está compuesto por centros de Estudios de Bachillerato (CEB), preparatorias federales o estatales por cooperación, colegios de Bachilleres (Cobach/Colbach), bachilleratos de arte y humanidades del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), bachillerato militar (Secretaría de la Defensa Nacional), Instituto

de Educación Media Superior (IEMS) en Ciudad de México, preparatorias abiertas, bachilleratos interculturales (BI), bachilleratos integrales comunitarios (BIC), Educación Media Superior a Distancia (EMSaD), bachilleratos autónomos dependientes de universidades estatales, bachilleratos particulares, telebachilleratos comunitarios (TLBC), telebachilleratos estatales (TLBE) y bachilleratos estatales.

- El bachillerato tecnológico, cuyo objetivo es formar de manera propedéutica a los estudiantes para cursar la educación superior y ofrecer un nivel técnico para facilitar su inserción en el mundo laboral. Los tipos de subsistemas de esta modalidad son: la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), los centros de Estudios o de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS, CBTIS); el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE); y la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), centros de Bachillerato Tecnológico y Agropecuario o Forestal (CBTA, CBTF).
- El Bachillerato Profesional Técnico (BPT) es el de menor cobertura en la matrícula nacional y busca formar “técnicos en actividades industriales y de servicios, proporcionándoles las competencias educativas y laborales para insertarse al mercado de trabajo” (INEE, 2015:42). El BPT está representado por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), en donde los estudiantes pueden egresar con un título de profesional técnico bachiller (Hernández Hernández y Márquez Silva, 2019).

La EMS del estado de Veracruz está compuesta por mil 812 escuelas, en las que 25 mil 887 docentes atendieron, en 2017, a los 334 mil 228 estudiantes distribuidos en los tres años de la siguiente forma: 130 mil 932 en primero, 113 mil 889 en segundo y 89 mil 397 en el último año (SEP, 2018:118). La proporción de las tres modalidades de EMS en el estado es consistente con la nacional. El bachillerato general concentra a 73% de los estudiantes mientras que 26% se ubican en la opción tecnológica y 0.2% en la de profesional técnico (Gobierno del Estado de Veracruz, 2017:38).

La investigación

Para nuestro grupo de trabajo en el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana (CIIES-UV) es un

nuevo desafío estudiar los saberes digitales de los jóvenes que van egresando del bachillerato. Hemos colaborado con la preparación de exámenes y del estudio de sus trayectorias escolares (Ortega Guerrero, López González y Alarcón Montiel, 2015), pero ahora inauguramos el análisis de los conocimientos digitales de los estudiantes de este nivel.

Las preguntas de investigación que orientan nuestro trabajo son: ¿cuáles son los conocimientos y disposiciones tecnológicas que poseen los egresados del bachillerato?, ¿cuál es su perfil tecnológico y sus prácticas más usuales?, ¿cuáles son las diferencias por edad, sexo, clase, promedio que distinguen los usos tecnológicos de los jóvenes?

La población de nuestro estudio se enfoca en jóvenes que en el verano de 2018 concluyeron el bachillerato en el estado de Veracruz. Gracias a la colaboración de la Dirección General de Bachilleratos (DGB) de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) pudimos aplicar un cuestionario electrónico con una tasa de respuesta alta. La colecta inicial de los datos estuvo coordinada por los doctores Juan Carlos Ortega y Ragueb Chain, el primer tratamiento de la base de datos corrió a cargo de las maestras Nancy Jácome y Oliva Rosales, colegas del CIES-UV. Después de limpiar y revisar la base de datos, tuvimos más de 11 mil registros efectivos.

Para realizar este estudio, trabajamos con jóvenes del estado de Veracruz que en verano de 2018 egresaron del bachillerato. Se trata de una población muy particular, pues la inmensa mayoría coincide no solo con haber concluido la educación media superior en el 2018 sino con haber nacido en 2000. Desde una perspectiva científica siempre conviene desconfiar de los eslóganes y frases simplistas que se emplean para categorizar a una población, sea por moda o por una reducción de estereotipos que imponen absurdos como los nativos digitales (Prensky, 2001), la generación red (Tapscott, 2009) o los millenials (Strauss y Howe, 1991; 2000). Sin embargo, más allá de las etiquetas, la generación que nació con el siglo XXI es claramente poseedora de un conjunto de disposiciones, conocimientos, habilidades y sentidos de uso de las TIC distintivos de su generación.

En este texto presentamos los hallazgos de la investigación en dos formas. Primero de manera descriptiva, porque se desconocen las características y grados de dominio tecnológico de los estudiantes de este nivel educativo; segundo de forma analítica porque es significativo reconocer si entre este tipo de población se reproducen las tendencias que caracterizan

a otras poblaciones estudiantiles. Para explorar los saberes digitales de los estudiantes de bachillerato, diseñamos un cuestionario que aplicamos como prueba piloto a medio millar de jóvenes de telebachillerato de dos municipios rurales ubicados en un radio de 30 km de la capital del estado de Veracruz (de aquí deriva la tesis de Hernández Hernández y Márquez Silva, 2019). Después de ajustar el cuestionario, procedimos a aplicarlo a todos los estudiantes del estado que concluyeron sus estudios de bachillerato en 2018. Es un instrumento con 100 preguntas cerradas de carácter dicotómico agrupadas en 10 rubros. Cada uno correspondiente a uno de los diez saberes digitales. La encuesta nos permite observar, más que el grado de apropiación tecnológica, cómo los jóvenes usan la tecnología. El análisis de los datos se realizó con el programa SPSS.

Características de la población de estudio

Trabajamos con una población muy específica, que refleja típicamente las características de los egresados del bachillerato del estado de Veracruz. La base de datos que construimos es de 11 mil 522 jóvenes que concluyeron en verano de 2018 sus estudios en el nivel de educación media superior y que representan 13% de los 89 mil 397 que cursaron el último año de bachillerato en 2018 en el estado. Casi tres cuartas partes de la muestra la conforman jóvenes de 18 años, 15% son ligeramente menores y 14% superan los 19 años. Son los triunfadores del bachillerato puesto que lo concluyeron con éxito y están en condiciones de postular para ingresar a una institución de educación superior. Por tanto, sus promedios de calificaciones tienden a ser buenos: la mitad tuvo un promedio en el bachillerato entre 7.5 y 8.8, y 30% alcanzó un promedio superior a 8.9. La población es símbolo del proceso de feminización de la matrícula estudiantil del estado, ya que 51% son mujeres, y de la variedad del sistema educativo, ya que tenemos información de jóvenes de todos los sectores y subsistemas institucionales que hay en la educación media superior en Veracruz: 49% proviene de los bachilleratos estatales, 28% de los federales, 13% del sector privado y 10% de otros sectores. En términos de los sistemas institucionales, la población se distribuye en instituciones de la Dirección General de Bachilleratos, del CBTIS, del Colegio de Bachilleres del estado de Veracruz (Cobaev), de las preparatorias privadas y de los telebachilleratos (tabla 1).

TABLA 1

Instituciones de origen de la población que participó en el estudio

Tipo de sistema	Frecuencia	Porcentaje
DGB	2 841	24.7
CBTIS o DGETI	2 473	21.5
Cobaev	1 466	12.7
Particulares incorporadas a la DGB	1 401	12.2
TLB o TLB del estado de Veracruz	1 070	9.3
Conalep	307	2.7
Centros de Estudios Tecnológicos del Mar	212	1.8
CECyTE-Veracruz	193	1.7
Técnicas	136	1.2
CBTAo DGTA	131	1.1
Bachillerato pedagógico	35	0.3
Acuerdo 286 SEP	20	0.2
Esc. Cooperación	17	0.1
Prepa abierta	14	0.1
Consorcio Clavijero	13	0.1
Otros	1 193	10.3
Total	11 522	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Saberes digitales de los egresados de bachillerato

Basados en la teoría de los saberes digitales (Ramírez y Casillas, 2015), en la que se reconoce una estructura graduada de habilidades y conocimientos teóricos e instrumentales de carácter informático e informacional, hacemos observable lo relativo a saber: usar dispositivos (DSP), administrar archivos (ARC), usar programas y sistemas de información especializados

(SWE), crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido (TXT), crear y manipular conjuntos de datos (DAT), crear y manipular medios y multimedia (MM), comunicarse en entornos digitales (COM), socializar y colaborar en entornos digitales (CLB), ejercer y respetar una ciudadanía digital (CDD) y literacidad digital (LIT); y con esto caracterizar el grado de apropiación tecnológica de los estudiantes de bachillerato.

Dispositivos

La tabla 2 muestra los porcentajes de uso de dispositivos digitales ordenados de manera descendente. La inmensa mayoría tiene y usa un teléfono inteligente (93%), sabe usar computadoras (88.3%); y se conectan a Internet (85%). También es importante destacar que solo un poco más de la mitad de los estudiantes usan videojuegos (54%) y se relacionan con dispositivos periféricos para su conexión con la computadora (cañón 57%, impresora 62%).

TABLA 2

Saber usar dispositivos digitales

Saber usar dispositivos digitales	Sí (%)	No (%)
Usar teléfono inteligente	93.0	7.0
Usar computadora de escritorio y laptop	88.3	11.7
Conectarme a Internet	84.9	15.1
Conectar mi teléfono celular a una computadora	80.4	19.6
Instalar aplicaciones o apps en tu teléfono inteligente o tableta	79.8	20.2
Usar tableta	75.7	24.3
Identificar los elementos gráficos del sistema operativo como íconos, avisos, globos, notificaciones	67.1	32.9
Usar impresora, multifuncional o escáner	62.6	37.4
Conectar un cañón a una computadora	57.9	42.1
Usar una consola de videojuegos	54.6	45.4

Fuente: Elaboración propia.

Archivos

En cuanto al manejo de archivos, observamos que las prácticas predominantes no corresponden a la tendencia informática actual. Aun cuando la tendencia es la nube, 95% de los estudiantes sigue copiando archivos a una memoria USB; descargándolos (88.2%) y adjuntándolos al correo electrónico (82.9%), mientras que las tareas propias del cómputo en la nube como el almacenamiento (55%) y el uso de *software* en línea siguen sin ser utilizados (39.8%). El detalle de la administración de archivos digitales se puede ver en la tabla 3.

TABLA 3

Saber administrar archivos digitales

Saber administrar archivos digitales	Sí (%)	No (%)
Copiar archivos a una memoria USB	95.7	4.3
Transferir archivos vía Bluetooth	88.7	11.3
Descargar archivos de un correo electrónico	88.2	11.8
Organizar archivos en carpetas	83.7	16.3
Adjuntar archivos a un correo electrónico	82.9	17.1
Transferir archivos de un teléfono inteligente o tableta a una computadora	81.8	18.2
Respaldar archivos	62.0	38.0
Comprimir y renombrar archivos	61.8	38.2
Compartir archivos en la nube	55.0	45.0
Utilizar software en línea para cambiar el formato de archivos	39.8	60.2

Fuente: Elaboración propia.

Recursos de información

Sobre los recursos de información que los estudiantes emplean para realizar tareas, proyectos y trabajos académicos, observamos que el uso de buscadores convencionales como *Google*, *Bing* o *Yahoo* es el imperante (93.7%); seguido

por la consulta de canales de *Youtube* (82.6%) y de tutoriales (79.9%). Los recursos de mayor confiabilidad como páginas web de contenido educativo como el portal *@prende 2.0* (29%); buscadores académicos como *Google Scholar* (50.4%) y repositorios de libros y textos en PDF (64.6) son incluso menos valorados que la consulta de información en *Wikipedia* (74%) o páginas de trabajos y tareas escolares (69.5%) (tabla 4).

TABLA 4

Saber usar fuentes y programas informáticos especializados

Recursos de información que utiliza	Sí (%)	No (%)
Buscadores como Google, Bing o Yahoo!	93.7	6.3
Canales de video en Youtube u otros	82.6	17.4
Tutoriales	79.9	20.1
Enciclopedias digitales como Wikipedia	74.0	26.0
Páginas web de trabajos y tareas escolares	69.5	30.5
Repositorios de libros y textos en PDF como Scribd	64.6	35.4
Blogs	58.4	41.6
Biblioteca digital	53.5	46.5
Buscadores académicos como Google Académico	50.5	49.5
Páginas web de contenido educativo como el portal @prende 2.0	29.0	71.0

Fuente: Elaboración propia.

Texto

Los estudiantes que encuestamos saben trabajar texto en sus computadoras y dispositivos, saben insertar imágenes y tablas, salvar y guardar sus archivos en PDF. Además, es común el uso de presentaciones electrónicas con *Powerpoint* o con *Prezi*. Pocos son los que saben usar las funciones de cambios y comentarios y menos los que saben elaborar documentos colaborativos en la nube.

El manejo de texto y texto enriquecido es fundamental en este nivel educativo. Los estudiantes lo hacen sin problema. Son capaces de insertar imágenes (96.3%) y tablas (89.4) a sus documentos, y de hacer edición básica como buscar y sustituir palabras en un documento (81.7%); aplicar estilos a una selección del documento (81.4%); guardar archivos en formato pdf (79.7%), usar el diccionario (71.7%) y contar palabras de un documento (70.1%). El uso colaborativo del procesador de texto sigue siendo una oportunidad de aprendizaje para los chicos, sea para elaborar documentos de texto colaborativo en la nube (38.4%) o para controlar los cambios e incorporar comentarios a un documento (53%). Sobre la elaboración de presentaciones electrónicas, 85.7% aseguró hacerlo (tabla 5).

TABLA 5

Saber crear y manipular texto y texto enriquecido

Saber crear y manipular texto y texto enriquecido	Sí (%)	No (%)
Insertar imágenes en el documento	96.3	3.7
Insertar tablas en el documento	89.4	10.6
Elaborar presentaciones electrónicas en PowerPoint, Prezi u otros.	85.7	14.3
Buscar y sustituir palabras de un texto	81.7	18.3
Aplicar estilos a una selección de texto (como Normal, Título 1 o Lista)	81.4	18.6
Guardar archivos de texto como PDF	79.7	20.3
Usar el diccionario de Word	71.7	28.3
Contar palabras o caracteres de un documento	70.1	29.9
Usar control de cambios e incorporar comentarios en un texto	53.9	46.1
Elaborar documentos de texto colaborativos en la nube, como en GoogleDocs	38.4	61.6

Fuente: Elaboración propia.

Datos

Aunque en perspectiva, que 87% de una población de este tamaño maneje datos sea apropiado, no deja de ser interesante que los porcentajes más altos de este saber sean de los más bajos de los diez saberes digitales. El uso de la aplicación de calculadora es la tarea más común y es contrastante con el de *software* de estadística como *SPSS*, *Minitab* y *Estatística* (15.9%). Los estudiantes manejan la hoja de cálculo a un nivel básico. Saben sumar, restar, multiplicar y dividir (83.4%); ordenan datos (80.3%), sacan promedios o porcentajes (74.7%) y pueden hacer gráficas de barras, pie o histogramas (71.2%). Para cuestiones más complejas, los porcentajes de conocimiento y uso bajan en lo relativo al uso de fórmulas o funciones (60.3%); a la impresión (62.7%) o al copiado de una tabla elaborada en una hoja de cálculo a un procesador de palabras. Al igual que en los saberes digitales relativos al manejo de archivos y texto, el cómputo en la nube no es común (usar *GoogleForms* u otras herramientas para diseñar encuestas 24.9%) (tabla 6).

TABLA 6

Saber crear y manipular conjunto de datos

Saber crear y manipular conjunto de datos	Sí %	No %
Usar una calculadora en la computadora o en el celular	87.2	12.8
Sumar, restar, multiplicar y dividir en una hoja de cálculo	83.4	16.6
Ordenar datos	80.3	19.7
Sacar promedios o porcentajes en una hoja de cálculo	74.7	25.3
Graficar datos en barras, pie o histogramas	71.2	28.8
Utilizar fórmulas o funciones en una hoja de cálculo	62.7	37.3
Preparar para imprimir los datos de una hoja de cálculo	60.3	39.7
Copiar una tabla elaborada en la hoja de cálculo a un texto	60.2	39.8
Usar <i>GoogleForms</i> u otras herramientas para diseñar encuestas	24.9	75.1
Utilizar software de estadística como <i>SPSS</i> , <i>Minitab</i> , <i>Estatística</i>	15.9	84.1

Fuente: Elaboración propia.

Multimedia

Estamos ante una generación visual, en la que saber crear y manipular medios y multimedia es frecuente. Casi todos saben tomar fotos (95.9%) y aplicarles filtros y recortes (90.7%); grabar audio (92.3%); ver videos en *Youtube* o *Netflix* (91.6%) y realizar los propios (89.2%). Un gran porcentaje de los estudiantes declararon que editan fotos (71.2%) y audio (62.5%), además de saber crear infogramas, mapas conceptuales, esquemas (69.6%) o memes (60.4%) y subir sus propios videos a *Youtube* (62.2%) (tabla 7).

TABLA 7

Saber crear y manipular medios y multimedia

Saber crear y manipular medios y multimedia	Sí %	No %
Tomar fotos	95.9	4.1
Grabar audio	92.3	7.7
Ver videos en Youtube o Netflix	91.6	8.4
Aplicar filtros y recortes a fotos e imágenes con tu teléfono inteligente	90.7	9.3
Grabar videos	89.2	10.8
Usar software para la edición de imágenes como Photoshop, PicsArt	71.2	28.8
Uso de herramientas para hacer infogramas, mapas conceptuales o esquemas	69.6	30.4
Editar audio	62.5	37.5
Subir videos a Youtube	62.2	37.8
Elaborar memes, animaciones o GIF	60.4	39.6

Fuente: Elaboración propia.

Comunicación

Otra característica de esta generación es su aparente conexión permanente a través de mensajeros instantáneos como *Whatsapp* (96.5%) o el propio de *Facebook* (88.9%). Son usuarios intensos de los servicios de esta última

red social, donde ven las publicaciones de sus amigos (82%), reaccionan a dichas publicaciones (77.5%) o publican textos o imágenes (75.9%). El correo electrónico, aunque es altamente usado, ha dejado de ser el medio de comunicación preferido por los usuarios de sistemas digitales (85.9%). Menos de la mitad usa *Twitter* (44.8%) y otras aplicaciones para la comunicación por video (43%) (tabla 8).

TABLA 8

Saber comunicarse en entornos digitales

Saber comunicarse en entornos digitales	Sí (%)	No (%)
WhatsApp	96.5	3.5
Llamadas telefónicas	94.5	5.5
Mensajero de Facebook	88.9	11.1
Correo electrónico en Gmail, Hotmail, Outlook u otros	85.9	14.1
Facebook para ver las publicaciones de los amigos.	82.0	18.0
Facebook para reaccionar a las publicaciones de mis amigos.	77.5	22.5
Facebook para publicar textos o imágenes	75.9	24.1
Usar navegadores de Internet como Chrome, Mozilla, Explorer/Edge o Safari	75.1	24.9
Twitter	44.8	55.2
Skype o FaceTime, Google Duo	43.7	56.3

Fuente: Elaboración propia.

Colaboración

La colaboración o socialización en entornos digitales sucede principalmente en grupos de *WhatsApp* (95.1%) y de *Facebook* (82.7%). *Instagram* es una red social con un alto grado de valoración (74.5%) a la que se le augura crecimiento y un mejor posicionamiento. No es así con otros servicios digitales populares como la música en línea a través de *Spotify* (54.9%); el chat con realidad aumentada a través de *Snapchat* (44.7%); juegos en

línea (44.7%); servicios en la nube para el intercambio de archivos como *OneDrive* o *Google Docs* (39%); transmisiones en vivo a través de *Facebook Live* o *YouTube Live* (37.2%), la visita a tableros de imágenes como *Pinterest* (29.8%); o los sitios para concertar citas amorosas como *Tinder* (9.4%) (tabla 9).

TABLA 9

Saber comunicarse en entornos digitales

Servicios de internet que utiliza	Sí %	No %
Grupos de WhatsApp	95.1	4.9
Grupos de Facebook	82.7	17.3
Instagram	74.5	25.5
Spotify	54.9	45.1
Snapchat	44.7	55.3
Juegos en línea	44.7	55.3
Google Docs o OneDrive	39.0	61.0
Facebook Live o YouTube Live	37.2	62.8
Pinterest	29.8	70.2
Tinder	9.4	90.6

Fuente: Elaboración propia.

Ciudadanía

Los jóvenes bachilleres han interiorizado la educación y el cuidado personal y de su información al usar tecnologías de la información y de la comunicación. La enorme mayoría cuida sus datos personales (96.2%) y dice tener una contraseña segura (95.1%). Sobre su comportamiento en entornos digitales, 8 de cada 10 dicen evitar participar del *bullying* hacia otras personas y saber distinguir las noticias falsas y evitar su difusión. Cerca de 7 de cada 10 evitan participar en retos o juegos riesgosos; difundir

fotografías comprometedoras de sus compañeros e identificar los mensajes tramposos que buscan robar su información o suplantar su identidad. Pocos son los que hacen un uso ciudadano de las redes sociodigitales para participar políticamente (tabla 10).

TABLA 10
Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital

Condiciones relevantes para estar en Internet	Sí %	No %
Cuidar mis datos personales	96.2	3.8
Tener una contraseña segura	95.1	4.9
Evitar participar del bullying hacia otras personas	81.7	18.3
Distinguir noticias falsas y evitar su difusión	79.7	20.3
Evitar participar en retos o juegos que me pongan en riesgo	75.3	24.7
Evitar la difusión de packs de fotos de mis compañeros	72.0	28.0
Identificar los mensajes o llamadas con fines ilegales (suplantación de identidad)	71.4	28.6
Respetar los derechos de autor en textos, videos y música	71.1	28.9
Cuidar compartir fotos de desnudos o en situaciones inapropiadas	67.7	32.3
Participar en movimientos estudiantiles, ciudadanos o políticos a través de Internet	38.9	61.1

Fuente: Elaboración propia.

Literacidad

Entendemos por literacidad digital al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo, mediante la consideración de palabras clave y metadatos; la adopción de una postura crítica (consulta en bases de datos especializadas, realización de búsquedas avanzadas) y las consideraciones para un manejo adecuado de la información (referencias, difusión, comunicación).

Al concluir el bachillerato los jóvenes saben comportarse con soltura en Internet. Más de 80% hacen búsquedas directas con soltura; emplean palabras clave y diferencian por su calidad a los sitios en los que buscan información. 7 de cada 10 dicen saber identificar información fidedigna, confiable, actual y pertinente, así como citar las fuentes. Tienen pocos referentes legales; se preocupan poco por el tipo de licencias del *software* de que disponen, usan poco los operadores booleanos y los programas de búsqueda académica (tabla 11).

TABLA 11

Literacidad digital

Condiciones relevantes para realizar búsquedas en Internet	Sí (%)	No (%)
Revisar más allá de los tres primeros resultados de una búsqueda	86.3	13.7
Usar palabras clave en buscadores como Google	82.9	17.1
Diferenciar por su calidad y confiabilidad los sitios en los que busco información	82.0	18.0
Identificar que la información que he encontrado sea fidedigna y confiable	79.6	20.4
Identificar que la información que he encontrado sea actual y pertinente	76.6	23.4
Citar las fuentes correctamente	71.1	28.9
Utilizar recursos como comillas, <i>or</i> , <i>and</i> para mejorar los resultados de una búsqueda	59.1	40.9
Usar palabras en inglés para tener mejores resultados en una búsqueda	54.5	45.5
Que el software que uso sea legal	52.7	47.3
Usar Google académico para búsquedas avanzadas	51.1	48.9

Fuente: Elaboración propia.

Índice de saberes digitales

Para analizar bajo una mirada agregada los conocimientos tecnológicos de los estudiantes de bachillerato, primero hemos asignado a cada integrante de la población de análisis un puntaje de cero a cien dependiendo de sus respuestas en este centenar de ítems; para después ubicarlo en un segmento.

El primer grupo está compuesto por los jóvenes con puntajes que van de 0 a 39. El segundo está integrado por los estudiantes que obtuvieron, entre 49 y 69 puntos; y en el tercer grupo ubicamos a los participantes con puntajes que oscilan entre 70 y 100, que pudiera representar a quienes más conocimientos tecnológicos poseen. Los resultados son sorprendentes, del total de más de 11 mil estudiantes encuestados, el grupo con bajos conocimientos representa a 9.1%, el medio, a 30.4% y el grupo con altos puntajes a 60.5% de la población.

En tanto variable sintética, utilizamos el índice de saberes digitales (ISD) como el referente de comparación para observar las diferencias de género y promedio, por el subsistema, por el tipo y el lugar donde está el plantel del que provienen los estudiantes. En virtud de que no encontramos grandes variaciones, descartamos las diferencias por edad.

Una perspectiva agregada sobre los saberes digitales que poseen los estudiantes al concluir el bachillerato evidencia con mayor claridad el perfil de esta población. Para ello hemos categorizado del 0 al 10 cada uno de los saberes y construido una gráfica radial de 10 aristas con orígenes concéntricos en la que se muestra el perfil global de saberes digitales de esta población. La media en cada uno de estos saberes muestra un perfil específico, aunque para el caso global la desviación estándar de cada caso es muy grande.

De esta generación de jóvenes egresados del bachillerato nacidos en 2000 podemos observar un alto nivel en lo relativo a medios y multimedia con 7.86; un manejo superior a 7 de comunicación, ciudadanía digital, texto, dispositivos y archivos; un índice mayor a 6 en literacidad, *software* especializado y datos; y un relativo nivel bajo en la colaboración en entornos digitales con 5.12 (tabla 12).

El perfil agregado de ISD de los estudiantes de bachillerato es una imagen general de la población encuestada, pero es insuficiente para observar sus características, pues no son homogéneas. Por lo que para evidenciarlas se han creado tres segmentos de la población. El primer grupo comprende

a mil 52 estudiantes con porcentajes por saberes digitales menores a 39 puntos; el segundo grupo está compuesto por 3 mil 500, con cifras entre 40 y 69%; y el tercer segmento agrupa a 6 mil 970 estudiantes con porcentajes mayores a 70.

TABLA 12

ISD agregado de los estudiantes de bachillerato nacidos en 2000

	Media	Desviación estándar	ISD Agregado
Dispositivos	7.44	3.0006	
Archivos	7.4	2.6501	
Software especializado	6.56	2.5193	
Texto plano y texto enriquecido	7.48	2.5803	
Datos	6.21	2.6867	
Medios y multimedia	7.86	2.4124	
Comunicación	7.65	2.4075	
Colaboración	5.12	2.4504	
Ciudadanía digital	7.49	2.5676	
Literacidad	6.96	2.5794	

Fuente: Elaboración propia.

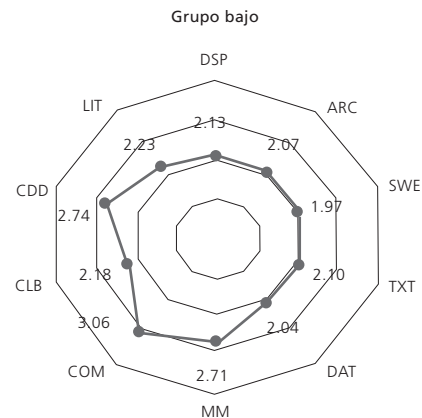
Los estudiantes ubicados en el segmento bajo con puntajes menores a 39 de los 100 posibles, representan 9% de la muestra. Este grupo tiene bajos porcentajes en todos los saberes digitales, aunque en tres se llegan a alcanzar valores medios, sea comunicación con 3.06 y una desviación estándar de 2.186; medios y multimedia con 2.71 y desviación estándar de 1.896; y ciudadanía digital con 2.74 y 1.993 de desviación estándar, lo que su-

giere que aun cuando en general los usos tecnológicos de estos mil 52 estudiantes son bajos, de acuerdo con sus respuestas tienen más desarrolladas cuestiones de seguridad personal y de su información; además de valorar el estar comunicados para consumir o crear contenido multimedia (tabla 13).

TABLA 13

ISD agregado de los estudiantes de bachillerato con saberes digitales bajos

Grupo bajo (1 052 estudiantes)	Media	Desviación estándar	ISD agregado
Dispositivos	2.13	1.729	
Archivos	2.07	1.550	
Software especializado	1.97	1.322	
Texto plano y texto enriquecido	2.10	1.402	
Datos	2.04	1.477	
Medios y multimedia	2.71	1.896	
Comunicación	3.06	2.186	
Colaboración	2.18	1.449	
Ciudadanía digital	2.74	1.993	
Literacidad	2.23	1.550	



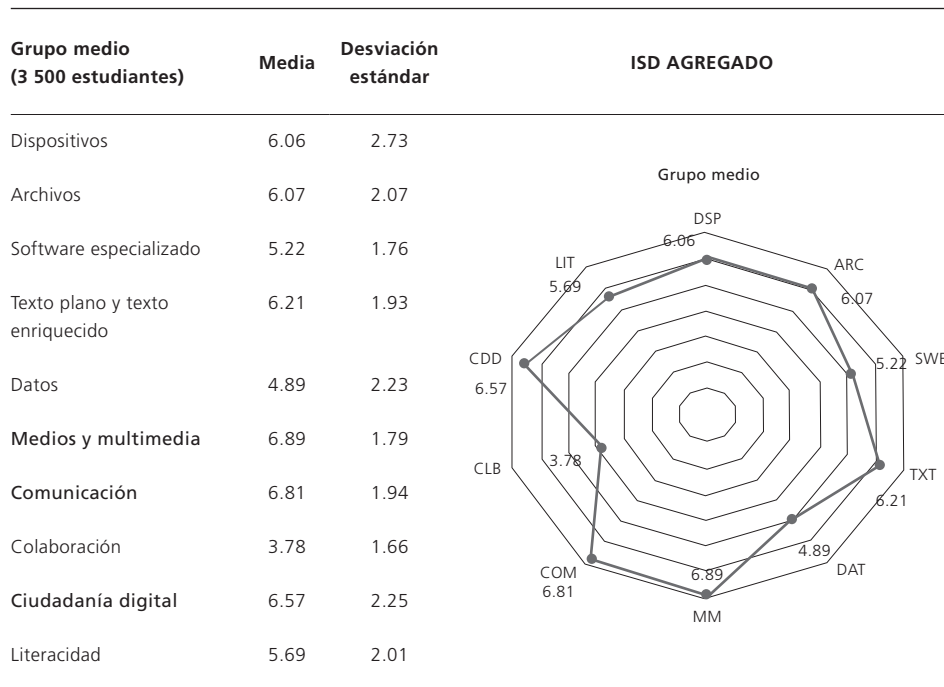
Fuente: Elaboración propia.

Los 3 mil 500 estudiantes ubicados en el segmento medio obtuvieron un promedio que oscila entre 40 y 69 puntos y representan 30% de la muestra. Son jóvenes con un mejor desarrollo de sus saberes digitales para la comunicación, la manipulación de medios y multimedia y con consciencia de ciudadanía digital. De este grupo se puede ver que la

creación y manipulación de texto y texto enriquecido empieza a alcanzar a los otros tres saberes que tienen más sentido en el contexto del ocio y entretenimiento (tabla 14).

TABLA 14

ISD agregado de los estudiantes de bachillerato con saberes digitales medios

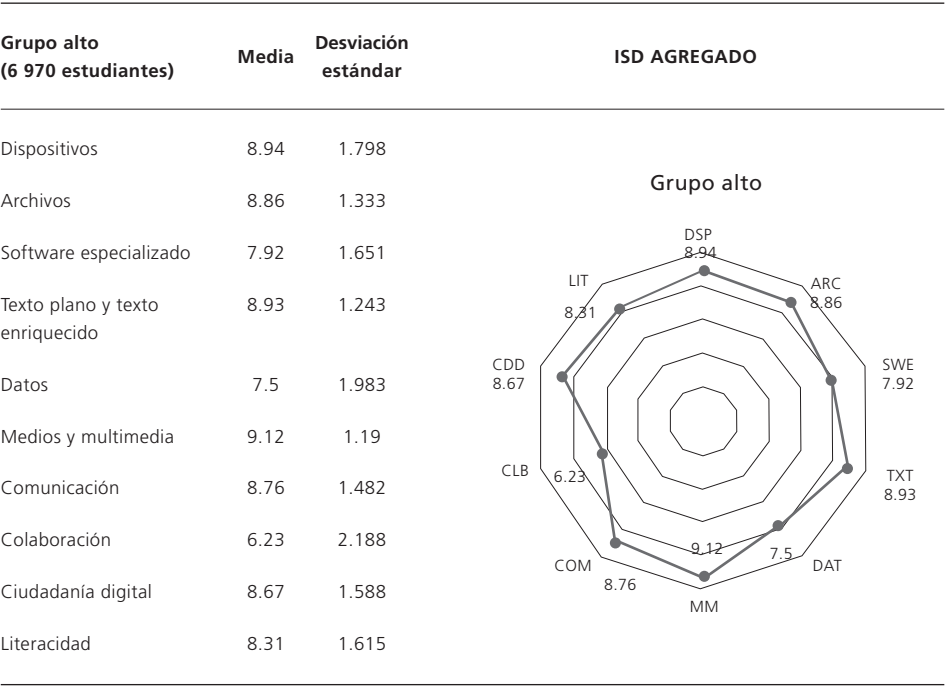


Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes ubicados en el segmento alto tienen puntajes mayores a 70; y representan un 60.5% de la muestra. Son la gran mayoría y sus saberes digitales los habilitan para operar en el entorno digital de manera fluida. El saber digital más alto es el relacionado con medios y multimedia, con 9.12, lo que habla de una generación que manipula, comparte y crea contenido digital. Muy cercanos al 9 se ubican los saberes de administración de dispositivos y de edición y creación de texto plano. La ciudadanía digital, que en los grupos bajo y medio se encontraba por arriba de los

otros saberes para este grupo, aunque es alta, al igual que comunicación no ocupa una posición notable (tabla 15).

TABLA 15
ISD agregado de los estudiantes de bachillerato con saberes digitales altos



Fuente: Elaboración propia.

Saberes digitales de los egresados de bachillerato según su sexo

Como puede observarse, tanto mujeres como hombres se comportan más o menos igual. Sin embargo, en el grupo de los egresados con ISD alto, es mayor la participación masculina. Al igual que otros estudios a nivel de los estudiantes universitarios, el alto dominio tecnológico sigue teniendo un sesgo de género y como aquí observamos, resultado de la socialización previa, entre los que egresan se ha ido construyendo una cierta proclividad mayor entre los hombres hacia las TIC.

En el segmento de ISD bajo tanto las frecuencias como las diferencias entre sexos son menores. El 18% de la población se encuentra en esta situación y su distribución por sexo es prácticamente homogénea. En el segmento medio, las mujeres alcanzan 34% mientras que los hombres 26%, situación que se invierte en el segmento alto donde el ISD de los bachilleres varones es 12 puntos porcentuales mayor al de las mujeres (tabla 16).

TABLA 16

Saberes digitales de los estudiantes de bachillerato según su sexo

ISD según el sexo	Bajo		Medio		Alto		Total	
Femenino	539	9.1%	2 012	34.2%	3 340	56.7%	5 891	100.0%
Masculino	513	9.1%	1 488	26.4%	3 630	64.5%	5 631	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Saberes digitales de los egresados de bachillerato según su promedio

El análisis de las diferencias en cuanto al ISD según el promedio con que egresaron los jóvenes del bachillerato es indicativo de la relación entre disposiciones tecnológicas y el aprovechamiento observado a través del promedio del bachillerato. Para este caso hemos dividido a la población en tres segmentos, según los promedios que obtuvieron al concluir su bachillerato.

De la segmentación de la población podemos observar que, en efecto, los egresados con más bajos promedios tienen el menor puntaje en cuanto a los saberes digitales (13.9%), situación que los coloca en una desventaja doble puesto que, aun cuando han concluido sus estudios de bachillerato, sus bajos promedios son indicadores de un aprovechamiento pobre y sus saberes digitales serán en la universidad –si es que ese fuera el camino a seguir– una cuenta pendiente que deberán saldar en los primeros semestres. Para el caso de los bachilleres con promedios altos existe una proporción directa con el valor de su ISD que también es alto (62%) lo que les dará ventaja en la competencia escolar (tabla 17).

TABLA 17

Saberes digitales de los estudiantes de bachillerato según su promedio

ISD según promedio	Bajo		Medio		Alto		Total	
Bajo	201	13.9 %	431	29.9%	810	56.2%	1 442	100.0%
Medio	587	9.2%	1 939	30.3%	3 871	60.5%	6 397	100.0%
Alto	261	7.1%	1 126	30.8%	2 266	62.0%	3 653	100.0%
No contestó	3	10.0%	4	13.3%	23	76.7%	30	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La hipótesis que enunciamos cuando escribimos *El capital tecnológico, una nueva especie del capital cultural* (Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014) se refrenda en el caso de los egresados del bachillerato: los conocimientos, habilidades y disposiciones tecnológicas funcionan en la escuela y diferencian a los estudiantes en su competencia escolar.

Saberes digitales de los egresados de bachillerato según su escuela

Para observar las diferencias que derivan del tipo de escuela, es decir de los factores asociados a los contextos escolares y diferencias sociales, hemos utilizado el ISD para analizar los subsistemas escolares de los que provienen los egresados. En un primer momento se presentan los resultados del análisis por tipo de financiamiento (estatal, federal, particular u otro); y en un segundo momento se realizó un análisis por tipo de escuela.

Los estudiantes de bachillerato de Veracruz se concentran principalmente en tres tipos de escuelas. El más numeroso es el estatal, pero es significativo el número de estudiantes tanto del federal como del privado. Una primera lectura de los datos nos indica que hay egresados de todos los subsistemas con todos los valores; sin embargo, hay una diferencia a favor de los estudiantes de escuelas privadas y federales. Para el caso del segmento con ISD bajo, es, como era de esperarse, el sector particular el

que tiene menos estudiantes en esa situación; y de manera consistente, es este mismo sector el que tiene un porcentaje mayor de sus estudiantes en el segmento de ISD alto (69.9%); 7 y 12 puntos porcentuales arriba de las escuelas federales y estatales, respectivamente. Siendo estas últimas las escuelas con un porcentaje mayor, 9.7%, en el segmento bajo y 32.6% en el medio (tabla 18).

TABLA 18

Saberes digitales de los estudiantes de bachillerato según el financiamiento de su escuela

ISD según financiamiento de escuela	Bajo		Medio		Alto		Total	
Estatal	629	9.7 %	2 109	32.6%	3 732	57.7%	6470	100.0%
Federal	187	8.9%	699	28.4%	1 321	62.7%	2110	100.0%
Particular	103	6.7%	369	23.4%	1 075	69.9%	1538	100.0%
Otros	133	9.5%	431	30.7	840	59.9%	1404	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

El espacio escolar es determinante en la experiencia de los estudiantes, en su formación y en sus conocimientos. Con los saberes tecnológicos sucede como con otros contenidos académicos y con los aspectos prácticos de la formación en el bachillerato, las diferencias entre las escuelas determinan muy distintos desempeños escolares. Cuando se habla desde el sentido común de los egresados del bachillerato, generalmente hacemos abstracción de las enormes diferencias que distinguen la formación en las distintas escuelas, aquí se observa lo que resulta en cuestión de sus saberes digitales.

El telebachillerato y el telebachillerato del estado de Veracruz es el tipo de escuela que concentra al mayor número de estudiantes con ISD bajo (17.2%) seguido con 7 puntos porcentuales abajo por el Cobaev (10%);

y CBTIS (7.7%). Son las escuelas privadas y las de la Dirección General de Bachillerato las que concentran el menor número de estudiantes en el segmento de ISD bajo con 211 y 91 estudiantes que representan 7.4% y 6.5% de sus poblaciones.

En el segmento alto son los estudiantes de los bachilleratos particulares los de mayor proporción (70.2%), mientras que los de DGB, CBTIS y Cobaev concentran alrededor de 60% de sus estudiantes en este segmento. Nuevamente es el telebachillerato es la opción educativa en donde el ISD está menos desarrollado (41.7%) (tabla 19).

TABLA 19

Saberes digitales de los estudiantes de bachillerato según el tipo de escuela

ISD según tipo de escuela	Bajo		Medio		Alto		Total	
DGB	211	7.4%	845	29.7%	1785	62.8%	2841	100.0%
CBTIS o DGETI	190	7.7%	743	30.0%	1540	62.3%	2473	100.0%
Cobaev	147	10.0%	450	30.7%	869	59.3%	1466	100.0%
Particulares incorporadas a la DGB	91	6.5%	326	23.3%	984	70.2%	1401	100.0%
TLB o TLB del estado de Veracruz	184	17.2%	440	41.1%	446	41.7%	1070	100.0%
Otras	229	10.08	696	30.65%	1346	69.27%	2271	19.60%

Otras: Conalep, CETMAR, CECyTEV, Técnicas, CBTA, bachillerato pedagógico, Acuerdo 286 SEP, Esc. Cooperación, Prepa abierta, Consorcio Clavijero, Instituto Veracruzano de Educación para Adultos.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Las preguntas de investigación que inicialmente orientaron nuestro trabajo fueron, ¿cuáles son los conocimientos y disposiciones tecnológicas que poseen los egresados del bachillerato?, ¿cuál es su perfil tecnológico y sus prácticas más usuales?, ¿cuáles son las diferencias por edad, sexo,

clase, promedio que distinguen los usos tecnológicos de los jóvenes? En este artículo damos respuesta puntual a casi todas, pues se abren nuevas vetas e interrogantes y los hallazgos descubiertos nos exigen, al menos, afinar nuestros instrumentos de investigación. De manera detallada hemos documentado cuáles son los usos predominantes de TIC en cada uno de los saberes digitales.

Una primera conclusión destaca que estamos sin duda ante una nueva generación, que es visual, que usa dispositivos digitales para capturar el mundo y para interactuar en el ciberespacio. Los estudiantes nacidos en 2000 y que han concluido el bachillerato son profundamente diferentes a sus antecesores. Destacan por sus habilidades tecnológicas, pero sobre todo por participar plenamente de la cultura digital, por convivir *naturalmente* en los entornos virtuales, por interactuar permanentemente a través de dispositivos digitales.

El reconocimiento de esta nueva generación exige ser por partida doble: tanto para el bachillerato, como para la educación superior; pues los estudiantes se han transformado y la educación, el currículum en términos de contenidos y prácticas, sigue inmutable, se sigue enseñando lo mismo y de la misma manera que antes de la aparición de las TIC. Si bien hay diferencias entre estos jóvenes, la gran mayoría es diestra con las TIC y al egresar del bachillerato saben incluso más de lo que a veces pretendemos enseñar en las asignaturas de computación básica de las universidades.

Los rasgos de esta generación que hemos develado son representativos de los egresados del bachillerato de Veracruz y de alguna manera generalizables hacia otras entidades federativas con un grado de desarrollo semejante. Hay que considerar que Veracruz está abajo en los índices de desarrollo humano y es uno de los estados más pobres del país, por lo que es muy probable que un estudio nacional nos dé muestra todavía de un mayor dominio tecnológico entre los jóvenes contemporáneos.

Pareciera intrascendente, pero no lo es. Las universidades ignoran cómo están llegando sus estudiantes en términos de sus habilidades digitales y eso representa un tremendo error. Si las estrategias educativas, los métodos de enseñanza y las didácticas específicas no consideran las características de los chicos, muy pronto sufrirán un enorme desencuentro; si los planes y programas de estudio no se actualizan pronto, para aprovechar las ventajas cognitivas y la facilidad para acceder al conocimiento que favorecen las TIC, entonces resultarán obsoletos, aburridos y seguramente

intrascendentes en la experiencia escolar de los estudiantes. Los datos que presentamos en este artículo dan cuenta de una de las más profundas mutaciones que han sufrido las poblaciones estudiantiles de todos los tiempos, esto puede ser leído como una oportunidad para favorecer el cambio e innovar en la docencia, o bien como una amenaza al confort que ofrece la docencia tradicionalista.

Otra conclusión es que no es una generación homogénea, sino que la atraviesan significativas diferencias. En efecto a través del índice de saberes digitales, hemos podido observar que hay al menos tres grandes grupos según el grado de dominio tecnológico. Esta diferencia no es trivial, pues quienes poseen un alto dominio tecnológico tienen ventajas importantes para la competencia y el desempeño en las escuelas. Las diferencias en el grado de dominio tecnológico posibilitan diferentes experiencias escolares, distintos grados de aprovechamiento y de éxito escolar.

Cuando exploramos la naturaleza de estas diferencias observamos que sigue habiendo una ligera ventaja en los valores altos a favor de los hombres sobre las mujeres. También hay una relativa correlación entre el promedio obtenido en el bachillerato y el índice de saberes digitales: los valores altos coinciden entre los chicos más aplicados y los que tienen mejores recursos tecnológicos a su disposición. Las diferencias se asocian con las clases sociales a favor de los más ricos: quienes provienen de bachilleratos privados tienen mejores valores en el índice. Es notoria la desventaja de los estudiantes de telebachilleratos pues son quienes egresan de la educación media superior con menores condiciones tanto para competir por un espacio universitario como para sobrevivir en un entorno educativo que progresivamente comienza a usar las TIC en la formación profesional. Los jóvenes con los porcentajes más bajos de saberes digitales están ligados a contextos marginados y a subsistemas precarios. Esta información exige tomar acciones concretas para reducir las brechas digitales que diferencian la historia social de cada estudiante, de tal manera que es indispensable el desarrollo de estrategias diferenciadas para favorecer la inclusión digital de todos los estudiantes.

Con los hallazgos aquí manifestos se abre una nueva agenda de investigación: por un lado, impulsa la innovación en la docencia, para aprovechar en los procesos de enseñanza-aprendizaje las cualidades que distinguen a los jóvenes estudiantes, para diseñar nuevas estrategias de enseñanza que les sean significativas y relevantes; tenemos que avanzar en el conocimiento

de las maneras específicas en que usan las TIC en las prácticas escolares, en la evolución de la cultura digital y su expresión en la educación. Por otro lado, desde el punto de vista de la equidad, la investigación educativa tiene mucho que aportar para favorecer que los sectores tradicionalmente excluidos se queden en la periferia de la sociedad de la información y puedan participar plenamente de las oportunidades que derivan de un fuerte dominio tecnológico.

Referencias

- Alarcón, Esmeralda y Ortiz, Verónica (2014). “Estudiantes, profesores y TIC. La investigación en México”, en Alberto Ramírez-Martinell y Miguel Ángel Casillas, Alberto Ramírez y Miguel Casillas (coords.), *Háblame de TIC: tecnología digital en la educación superior*, col. Háblame de TIC, Córdoba, Argentina: Brujas.
- Asociación de Internet .MX (2016). *11º Estudio de Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2015*, Ciudad de México: Asociación de Internet .MX. Disponible en: <https://https://www.asociaciondeinternet.mx/es/estudios>
- Bachiller (s/f). *Wikipedia*. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Bachiller>
- Bourdieu, Pierre (coord.) (1980). *Le sens pratique*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (coord.) (1982). *Leçon sur la leçon*. París: Les Éditions de Minuit.
- Brunner, José Joaquín (2003). *Educación e internet: ¿la próxima revolución?*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabero Almenara, Julio (2005). “Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones”, *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (3), núm. 135, pp.77-100.
- Casillas, Miguel y Ramírez, Alberto (2018). “El habitus digital: una propuesta para su observación”, en Roberto Castro y Hugo José Suárez (coords.), *Pierre Bourdieu en la sociología latinoamericana: el uso de campo y habitus en la investigación* Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, pp. 317-342.
- Casillas, Miguel; Ramírez, Alberto y Ortega, Juan (2016). “Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios”, *Revista Innovación Educativa*, vol. 16, núm.70, pp. 151-175.
- Casillas, Miguel; Ramírez, Alberto y Ortiz, Verónica (2014). “El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural: Una propuesta para su medición”, en Alberto Ramírez y Miguel Casillas (coords.), *Háblame de TIC: tecnología digital en la educación superior*, col. Háblame de TIC, Córdoba, Argentina: Brujas, pp. 23-38.
- Castells, Manuel (1997). *La era de la información. Volumen 1: La sociedad red*, Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, Manuel (2001). *La galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*, Barcelona: Plaza & Janés.
- Cobo Romani, Juan Cristóbal (2009). “El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento”, *ZER - Revista de Estudios de Comunicación*, vol. 14, núm. 27.

- Diderot, Denis y D'Alembert, Jean le Rond (1773). *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, t. II, París: André François le Breton.
- Giménez, Gilberto (2018). "Representaciones sociales, habitus y esquemas cognitivos. Un ensayo de homologación", en Roberto Castro y Hugo José Suárez (coord.), *Pierre Bourdieu en la sociología latinoamericana: el uso de campo y habitus en la investigación* Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, pp. 405- 440.
- Gobierno del Estado de Veracruz (2017). *Programa Estatal de Educación de Veracruz 2017-2018*, Veracruz: Gobierno del Estado de Veracruz. Disponible en: <http://www.veracruz.gob.mx/finanzas/wp-content/uploads/sites/2/2017/06/PE-Educacion-GacetaOficial-160617.pdf>
- Hernández Hernández, Diana Laura y Márquez Silva, Fátima Guadalupe (2019). *Impacto de la infraestructura tecnológica institucional en la apropiación tecnológica de estudiantes de bachillerato*, tesis de licenciatura, Xalapa-Enríquez: Universidad Veracruzana.
- INEE (2015). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación Educación.
- Inegi (2018). México - Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las TIC en los Hogares 2018. Aguascalientes: Instituto Nacional de Geografía e Informática. Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/417>
- ITESM (s/f). *Guía para el examen de computación*, Ciudad de México. Tecnológico de Monterrey. Disponible en: http://www.csf.itesm.mx/Profesional/Guia_De_Computacion.Pdf
- Kozma, Robert B. (2005). "National Policies that conect ICT-Based Education Reform to Economic and Social Developmet", *Human Tecnology*, vol. 1, núm. 2, pp. 117-156. Disponible en: https://humantechnology.jyu.fi/archive/vol-1/issue-2/kozma1_117-156.
- Lévy, Pierre (2007). *Cibercultura: informe al Consejo de Europa*, Ciudad de México: Anthropos Editorial.
- Marquès Graells, Pere (2001). "Sociedad de la información. Nueva cultura", *Revista de Comunicación y Pedagogía*, núm. 272, pp. 17-19. Disponible en: <http://www.centrocp.com/category/comunicacion-y-pedagogia/numeros-comunicacion-y-pedagogia/>
- Martínez, Karla Paola (2019). *Análisis de experiencias sobre integración curricular de las TIC en la Universidad*, tesis doctoral, Xalapa-Enríquez: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.
- Ortega Guerrero, Juan Carlos; López González, Rocío; Alarcón Montiel, Esmeralda (coords.) (2015). *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*, col. Biblioteca Digital de Investigación Educativa, serie Investigaciones núm. 11, Xalapa-Enríquez: Universidad Veracruzana- Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación.
- Prensky, Marc (coord.) (2001). "Digital natives, digital immigrants – Part 1", *On the Horizon*, vol. 9, issue: 5, pp. 1-6. DOI: 10.1108/10748120110424816

- Ramírez, Alberto y Casillas, Miguel (2015). "Los saberes digitales de los universitarios", en J. Micheli (coord.), *Educación virtual y universidad, un modelo de evolución*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 77-106.
- Ramírez, Alberto, y Casillas, Miguel, (coords.) (2017). *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*, Xalapa-Enríquez: Secretaría de Educación de Veracruz.
- SEP (2018). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2017-2018*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018.pdf
- Strauss, William y Howe, Neil (coord.) (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*, Nueva York: William Morrow & Company.
- Strauss, William y Howe, Neil (coord.) (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*, Nueva York: Vintage.
- Tapscott, Don (coord.) (2009). *La era digital. Cómo la generación net está transformando al mundo*, México: McGraw Hill.
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- UNAM (2020). *TICómetro*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación. Disponible en: <https://educatic.unam.mx/publicaciones/informes-ticometro.html>
- Unesco (1996). *La Unesco y la sociedad de la información para todos: documento de orientación*, París: Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000108540_spa
- Zapata-Ros, Miguel (2015). "El diseño instruccional de los MOOC y el de los nuevos cursos abiertos personalizados", *Revista de Educación a Distancia*, núm. 45. Disponible en: <https://revistas.um.es/red/article/view/238661>

Artículo recibido: 3 de septiembre de 2019

Dictaminado: 5 de marzo de 2020

Segunda versión: 27 de marzo de 2020

Aceptado: 31 de marzo de 2020

LOS SIGNIFICADOS DE INTERNET EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO:

Entre metáforas y prácticas culturales

JOAQUÍN HERNÁNDEZ GONZÁLEZ / NENA MINOA RESÉNDIZ GARCÍA

Resumen:

La incorporación de Internet y las computadoras en el bachillerato posibilita diversos usos. Un análisis de las prácticas y significados desplegados al respecto permite identificar expresiones metafóricas sobre Internet. Estas metáforas indican concepciones que pueden limitar las prácticas o explorar posibilidades distintas. Por ello, el propósito de la investigación que presenta este artículo fue describir los significados y las metáforas que utilizan los estudiantes de bachillerato en torno a Internet. El estudio se basó en un enfoque teórico sociocultural y se realizó con una metodología cualitativa e interpretativa. Los resultados muestran que las metáforas que más utilizan los estudiantes sobre Internet son: un depósito de información o un medio de entretenimiento con compañeros, así como una herramienta de aprendizaje y de conexión a servicios y grupos virtuales. Las prácticas en que se incorpora Internet pueden generar significados nuevos en las comunidades.

Abstract:

Incorporating the Internet and computers into high schools has enabled diverse uses. An analysis of practices and meanings permits an identification of the metaphorical expressions regarding the Internet. These metaphors indicate perceptions that can limit practices or explore various possibilities. For this reason, the purpose of the research presented in this article was to describe the meanings and metaphors that high school students associate with the Internet. The study was based on a sociocultural theoretical focus and carried out with qualitative, interpretative methodology. The results show that the metaphors students use most for the Internet include its serving as a repository of information or a means of entertainment with classmates, as well as a learning tool, and a connection to services and virtual groups. Practices that incorporate the Internet can generate new meanings in communities.

Palabras clave: educación media superior; estudiantes; Internet; aprendizaje social; concepciones.

Keywords: high school education; students; Internet; social learning; conceptions.

Joaquín Hernández González: profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, 14200, Ciudad de México, México. CE: joaquinhz07@yahoo.com.mx.

Nena Minoa Reséndiz García: estudiante del Doctorado en Desarrollo Científico y Tecnológico para la Sociedad, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Unidad Zacatenco, Ciudad de México, México. CE: minoaresendiz@gmail.com

Introducción

Internet y las tecnologías de la información y comunicación tienen una presencia creciente en las sociedades actuales; esta es percibida como un cambio continuo en la vida social, en la organización del trabajo y su automatización, en el acceso instantáneo a noticias, en la diversificación en las opciones para el entretenimiento, así como en la expresión de la subjetividad individual y social. En suma, las tecnologías digitales aparecen como elementos potenciadores del cambio en la vida social y personal (Baricco, 2019; Loveless y Williamson, 2017).

Los distintos proyectos y experiencias para introducir las computadoras e Internet en las escuelas se plantearon como una forma de ponerlas en sintonía con estos cambios. Se planteó la existencia de nuevas generaciones que crecieron con acceso a las tecnologías de la información y comunicación y a las que la escuela no les ofrecía las actividades y recursos para continuar sus aprendizajes. Las tecnologías proveían la fuerza para el cambio social y se requería adecuar las escuelas para incluir nuevas formas de aprendizaje y modificar el papel de los docentes (Prensky, 2014). No obstante lo anterior, la investigación sobre jóvenes y prácticas de uso de las computadoras en la escuela nos ofrece una perspectiva distinta enfocada en cómo se incorporan estos dispositivos en prácticas específicas y los significados construidos.

Al inicio del presente siglo se realizaron investigaciones sobre el uso que hacían los jóvenes de Internet y las tecnologías de la información y comunicación. Estudios como el de Crovi y López (2013), en estudiantes universitarios mexicanos, permitieron conformar una base empírica acerca del uso de estas tecnologías (celulares e Internet) en este sector de la población. Arango, Bringué y Sádaba (2010), en Colombia, analizaron las formas de comunicación entre los jóvenes con el uso de los teléfonos móviles, la aparición de nuevas pantallas como las computadoras y las consolas de videojuegos y los consumos culturales en Internet.

En tanto, Morduchowicz (2014) estudió las actividades que los adolescentes argentinos realizan en los medios de comunicación y las tecnologías de la comunicación. Identificó el uso de múltiples pantallas (televisión, computadora, celular) y la penetración de Internet, que conforman la cultura popular de los jóvenes.

Si bien en las dos décadas pasadas se reconoció que las computadoras e Internet formaban parte de la vida cotidiana en familias con ingresos medios y altos, aquellas con bajos ingresos o en pobreza no tenían con-

tacto con estas tecnologías y había pocas posibilidades de que ocurriera. Las desigualdades sociales de acceso a la información se ampliaban al no disponer de ellas. Esta fue la razón para lanzar, en distintos países de Latinoamérica, iniciativas públicas dirigidas a incorporar computadoras e Internet en escuelas de nivel básico en sectores marginados y reducir la brecha social en su acceso. Sin embargo, la investigación señaló que no basta con llevar computadoras, se requiere analizar cómo son incorporadas en la escuela y en la vida cotidiana, así como el sentido que adquieren en las distintas comunidades (Winocur y Sánchez, 2018).

Las tecnologías digitales y su incorporación en las prácticas educativas

Winocur (2009) analizó la incorporación de los celulares inteligentes en la vida cotidiana de jóvenes mexicanos y los significados de estar conectados: seguridad personal, sentirse acompañado, manejo de la identidad en Internet, nuevas formas de sociabilidad y entretenimiento. Los chicos consideran la conexión como un espacio para ser joven, los medios digitales abren nuevas formas de conformar su yo y experimentar la pertenencia a grupos y comunidades diversas.

En tanto, Fuentes (2012) estudió los cibercafés a los que acuden jóvenes de sectores populares para usar una computadora e Internet en la Ciudad de México. Los describe como un espacio social y virtual para hacer las tareas escolares y de escape juvenil, un taller de aprendizaje informal y una ventana al consumo cultural; son un lugar de libertad y de simulación para experimentar de manera virtual una identidad y generar otra en el mundo real. En este contexto, destaca la capacidad de los jóvenes para generar mensajes, formas distintas de representar el conocimiento o combinar textos con videos, lo cual va más allá de tener acceso a las tecnologías de la información y comunicación (Internet y computadoras). Enfatizan el uso de programas informáticos para distintas actividades y producir contenidos diversos, razón por la cual, siguiendo a Kalman y Guerrero (2013), conviene hablar mejor de las tecnologías digitales.

Por su parte, Pini, Amaré, Cerdeiro y Terzian (2016) estudiaron los consumos culturales de jóvenes argentinos y la incorporación de las tecnologías digitales en las escuelas. Cuestionan el estudio de estas tecnologías solo como herramientas, pues no se abordan sus aspectos conceptuales, tales como su diseño, su contribución a generar un sentido del mundo y la manera en que modelan las subjetividades juveniles.

Por último, identificamos una serie de investigaciones en las que se profundiza en el uso de las tecnologías digitales en las prácticas educativas en contextos específicos. Kalman (2013) y Kalman y Guerrero (2013) investigaron, a partir del trabajo en laboratorios de tecnología y diseño de la enseñanza, la manera en que los docentes usan o no las computadoras como prácticas sociales, situadas en las realidades de su institución, con su comprensión de las tecnologías digitales y sus creencias acerca de la enseñanza. Kalman y Guerrero (2013) afirman que la enseñanza con tecnología implica redefinir relaciones con los estudiantes, reinterpretar el currículum y considerar que la alfabetización académica va más allá de los textos, se trata de explorar las posibilidades multimedia que tienen las tecnologías digitales.

En tanto, Hernández y Reséndiz (2017) describieron las prácticas y significados de los dispositivos y tecnologías digitales que ponen en juego estudiantes de bachillerato. Identificaron distintas habilidades digitales basadas en el uso de dispositivos y plataformas digitales, unas enfocadas en la comunicación por redes sociales y el entretenimiento y otras relacionadas con las búsquedas documentales y la escritura académica que demandan una mediación del docente y exploración del discurso académico en distintas disciplinas. No obstante que los estudiantes se muestran hábiles en el manejo de los dispositivos y programas informáticos, cuando pasan al contexto de los aprendizajes en el aula reconstruyen las habilidades digitales al ámbito del discurso académico: al buscar y seleccionar textos en Internet, parafrasear ideas y escribir textos de revisión sobre un tema o un informe de práctica, colaborando en equipos y con la mediación de un profesor.

Consideramos que las investigaciones presentadas destacan el análisis de las tecnologías digitales en contextos específicos, describen las prácticas situadas en las que se generan otros aprendizajes y, sobre todo, identifican los sentidos y significados atribuidos por los sujetos a sus actividades. El estudio de las prácticas situadas con las tecnologías digitales, cuando van más allá del uso técnico, apoya el análisis de la exploración grupal de otras posibilidades y, en consecuencia, la comprensión conceptual de dichas tecnologías.

La aparición de Internet fue gestada a lo largo de varias décadas y requirió de la participación de los gobiernos, universidades y empresas comerciales. El diseño y puesta en marcha de estas tecnologías complejas

y su ensamblaje como dispositivos fáciles de usar, produjo la aparición de procesadores cada vez más poderosos y programas más elaborados (Arthur, 2015). Asimismo, la comprensión de estas tecnologías digitales fue facilitada al usar distintas expresiones metafóricas que las refieren a situaciones u objetos cotidianos (Morley, 2008), como ampliaremos más adelante.

Pensamos que, en buena medida, los usos de las tecnologías digitales e Internet están relacionados con los significados que los sujetos les atribuyen a los dispositivos digitales y sus programas informáticos, los cuales responden a conocimientos especializados que se traducen a usos y términos fáciles de comprender por los usuarios. El pensarla como una gran biblioteca puede facilitar su uso para buscar información, pero limita las posibilidades de explorar las comunidades virtuales que realizan actividades distintivas o usarlas en innovaciones educativas como describiremos más adelante en el análisis de los resultados.

Perspectivas teóricas

La investigación sobre tecnologías digitales y su incorporación en las escuelas tiene como trasfondo la disputa entre los seguidores del determinismo tecnológico y los que están a favor de la formación social de la ciencia. En una forma general, en el primero de estos enfoques se afirma que las tecnologías “surgen” de la experimentación y la investigación técnicas. La ciencia y la tecnología se desarrollan conforme a una lógica interna y dan forma al progreso social (Selwyn, 2012). La efectividad que muestran conduce a una transformación de la sociedad y, en consecuencia, las personas nos adaptamos a ellas pues son lo moderno.

Por su lado, el enfoque de la formación social afirma que la ciencia y el significado de una tecnología son un producto histórico y social situado, de manera contingente, en un juego de fuerzas complejas (sociales, económicas y políticas). Los grupos sociales difieren en la extensión de su acceso a la tecnología, sus habilidades y los significados asociados a ella (Williams, 2018). Se trata de estudiar la manera en que la gente da significado a las tecnologías, cómo son interpretadas y adaptadas de acuerdo con los contextos en que se usan. Buckingham (2006) vincula las posturas del determinismo tecnológico con las propuestas de los nativos digitales (Prensky) y la generación digital (Taspcot). Afirma que estos autores enfocan el potencial de las tecnologías digitales en mejorar los procesos de aprendizaje, pero omiten procesos educativos y sociales amplios.

Compartimos la formación social de la ciencia y la manera en que se apoya en enfoques teóricos socioculturales. Las perspectivas interpretativas permiten describir las prácticas y los significados que tejen los sujetos en su acción social (Geertz, 1987), enfocar sus procesos de participación y aprendizaje en prácticas situadas (Lave y Wenger, 1991; Bruner, 1997), así como profundizar en la interacción de humanos y tecnologías en la vida cotidiana y el ensamblaje de tecnologías (Morley 2008; Latour, 2008).

En consecuencia, consideramos una concepción semiótica de la cultura como un texto que enlaza distintos significados y orienta las prácticas de los individuos (Geertz, 1987; Ricoeur, 1995). Los significados se entrelazan desde lo cercano a las prácticas de los individuos a lo más general y abstracto. En este sentido, el texto se recrea de acuerdo con la participación de los individuos en distintos contextos. Existen contextos cercanos a la experiencia de los sujetos y que son recreados en la interacción social (escenarios); contextos anidados (aula, escuela, currículum), que median en la interacción social e institucional y, en una forma más amplia, el texto y contexto aparecen como discursos y prácticas sociales que dan sentido a la acción significativa de los sujetos. En la medida en que los sujetos participan en las prácticas culturales, amplían su conocimiento de los textos y realizan una co-construcción de los contextos en que participan (Cole, 1999).

En el aprendizaje sociocultural se generan formas de pensamiento nuevas para los sujetos, al dar significado a las actividades y herramientas, y contar con los apoyos y orientaciones de otros sujetos como mediadores. En el aprendizaje sociocultural se vincula la actividad con los significados de las prácticas y su contexto (Lave y Wenger, 1991; Weiss, 2012).

Tenemos también el enfoque sobre las prácticas sociales para analizar la actividad humana y su entrelazamiento con los artefactos materiales (tecnologías, infraestructura y recursos) que están presentes en las sociedades actuales (Schatzki, Knorr Cetina y Von Savigny, 2001; Nicolini, 2012). En efecto, Schatzki (2001) plantea estudiar las prácticas sociales como arreglos de la actividad, como formas de hacer y decir que se extienden en el tiempo y el espacio. Las prácticas sociales dan forma al cuerpo y están materialmente mediadas, pues generan un sentido práctico compartido. En las prácticas sociales podemos analizar la manera en que se reúnen las comprensiones prácticas (saber cómo llevar a cabo las acciones), un

conjunto de normas (reglas explícitas que permiten y prohíben acciones particulares) y una estructura socioafectiva (finalidades, valores y emociones). El enfoque de las prácticas sociales facilita hacer descripciones sobre las mismas, comprender su ensamblaje como actividades y materialidades tecnológicas cambiantes y, finalmente, determinar la manera en que son adaptadas por los sujetos en un contexto particular.

Grint y Woolgar (1997), por su parte, propusieron la noción de “tecnología como un texto”. Las tecnologías pueden ser consideradas como textos que son escritos por los grupos que las diseñan y venden. Una vez puestas en circulación, son leídas por los consumidores e interpretadas de acuerdo con su uso en las prácticas culturales. Las tecnologías digitales están sujetas a una revisión y mejora continua; cuentan con cualidades inherentes en el diseño y son aquellas mostradas a los usuarios, pero son ellos los que identifican y generan nuevos usos al explorar sus permisividades (o *affordances*¹) de acuerdo con las prácticas culturales en que se utilizan.

Por último, Burbules y Calister (2008) destacan el hecho de que las tecnologías digitales modifican al sujeto, influyendo en su cultura y valores. En efecto, Internet está compuesto de numerosas comunidades con distintos valores y conocimientos (comunes y especializados) en las que pueden participar los sujetos, dependiendo de sus intereses y las condiciones que establecen estas comunidades para facilitarle el acceso a las mismas. Internet conforma, pues, un espacio virtual que cuenta con una distribución organizada por zonas y sitios de acceso general y otros reservados.

En este contexto teórico, el problema que investigamos es: ¿cuáles son los significados y metáforas asociados en el uso de Internet de estudiantes en una escuela de bachillerato?, ¿en qué forma estas metáforas, y los dispositivos digitales asociados, limitan o generan nuevas posibilidades en sus aprendizajes?

Los propósitos de esta investigación son:

- a) describir los significados y las metáforas asociadas que un grupo de estudiantes de bachillerato generan en torno al uso de Internet; y
- b) reflexionar acerca de las posibilidades que abre una comprensión de las metáforas sobre Internet y sus usos en un grupo de estudiantes de bachillerato.

Método y contexto

El método utilizado en esta investigación fue cualitativo e interpretativo, en tanto estuvo dirigido a elaborar una descripción de los significados y prácticas culturales de los sujetos en un contexto particular (Geertz, 1987; Flick, 2004). El estudio se realizó en espacios públicos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Sur, de la Universidad Nacional Autónoma de México. El trabajo de campo fue realizado en el segundo semestre de 2017 y el primero de 2018.

El CCH es un bachillerato propedéutico; en su modelo educativo destaca la participación de los estudiantes en la revisión de los contenidos, el aprender a aprender y su formación en los lenguajes de las ciencias y humanidades.

En el trabajo de campo utilizamos entrevistas semiestructuradas y a profundidad, partimos de preguntas amplias como, “¿qué es para ti Internet?” y luego formulamos otras específicas sobre los usos y las actividades realizadas en la red con sus teléfonos celulares y computadoras en la escuela. Un análisis inicial de las respuestas nos condujo a replantear varias preguntas e incorporar algunas otras específicas. Los estudiantes respondían de manera rápida y con enunciados breves, como si fuera algo familiar para ellos y con distintos usos metafóricos del lenguaje cotidiano. En efecto, se trataba de significados que circulan en el discurso público acerca de Internet y sus usos disponibles. Hicimos un tercer ajuste a algunas de las preguntas generales y añadimos otras, por ejemplo, “¿cómo te imaginas que funciona Internet?” Este cambio nos permitió profundizar en los aspectos conceptuales al respecto y las tecnologías que le dan soporte material.

Usamos un enfoque progresivo, que consiste en pasar de una perspectiva panorámica sobre un tema a centrarse en detalles, hacer un acercamiento a sus partes. El análisis de resultados permite describir partes del todo y rastrear sus relaciones, las cuales dan forma a las categorías teóricas y relacionar las partes en un reporte global que les da coherencia (Flick, 2004).

El trabajo de campo consistió en 24 entrevistas semiestructuradas y 10 a profundidad a estudiantes. Estas últimas fueron de tipo grupal, con dos, tres o cuatro participantes. Los entrevistados tenían edades entre 15 y 20 años, abarcando los semestres de segundo a sexto, de los cuales 27 eran hombres y 15 mujeres. Fueron seleccionados de manera intencional entre aquellos que usaban un dispositivo digital de manera individual o en

grupo, en la explanada central o corredores del plantel, y que aceptaron ser entrevistados y grabados en audio.

Descripción analítica

En torno a Internet se han generado múltiples cambios en las prácticas socioculturales y las personas utilizan distintos dispositivos digitales para conectarse. Sin embargo, fuera de los expertos que la diseñaron y operan los programas informáticos, pocas personas pueden explicar a detalle cómo funciona la red mundial (Arthur, 2015). En este sentido, se puede considerar que Internet es un objeto cultural complejo que presenta múltiples componentes, evolucionando a lo largo del tiempo, y genera distintos significados, los cuales alientan ciertas prácticas culturales generalizadas, por medio de plataformas como *Google* y *Facebook*, y otras especializadas por comunidades específicas.

Los significados y metáforas sobre Internet

El análisis de las entrevistas permitió identificar una serie de usos de Internet, en los que se combinan saberes prácticos con significados que se mezclan y, en un análisis detallado, revelan un uso metafórico en la comprensión de esta red. Los estudiantes enuncian distintos significados sobre Internet y las tecnologías digitales que extienden en un campo semántico o lo yuxtaponen en otros, para facilitar la comunicación con sus pares por medio de analogías, imágenes o maneras de comprender la realidad (Lakoff y Johnson, 1998) como analizaremos más adelante.

Los estudiantes entrevistados enunciaron distintos significados acerca de Internet. En una entrevista grupal (realizada en septiembre de 2017), afirmaron: “Ah... pues es como... una red de comunicación y para buscar información..., tiene muchos usos” (Luis, 17 años); “Lo más importante... es como ayuda para las tareas, socializar, comunicarse” (Emilio, 15 años); “Es una fuente de información” (Fernanda, 17 años). Es interesante que ellos expresen estos significados de manera rápida y uno tras otro. Esta enunciación inmediata involucra una naturalidad en su manera de comprender a Internet. Winocur (2009) identificó también la importancia de la red informática en la vida de los jóvenes pues les permite comunicarse entre ellos y hacer numerosas cosas que llenan su vida juvenil.

En las respuestas aparecen distintos significados como: es una red de comunicación, un lugar para buscar información, un apoyo para hacer

las tareas escolares, socializar y comunicarse con otros. Los significados que presenta Internet son múltiples y se combinan en los usos que hacen los estudiantes de la misma. Los significados principales identificados al respecto fueron:

- depósito de información o biblioteca;
- apoyo para hacer tareas y búsquedas información;
- canal o medio de comunicación entre las personas y de entretenimiento;
- herramienta para hacer cosas; y
- usos de servicios y contacto con espacios virtuales de comunidades.

En los tres primeros significados se agrupan los usos principales de Internet, aunque de manera interesante aparecen otros como herramienta para hacer cosas y uso de los servicios comerciales y espacio con comunidades virtuales.

En estos significados aparece un sentido práctico y cotidiano basado en el uso de Internet, las tecnologías digitales y los dispositivos utilizados (computadora, tableta y teléfono celular); es decir, se encuentran bastante alejados de un sentido técnico, como el formulado por Livingstone (2005), de Internet como una cadena de comunicación global, descentralizada, mediada por la conjunción de computadoras y telecomunicaciones.

A continuación describiremos los significados y metáforas sobre Internet que identificamos.

Depósito de información o biblioteca

Internet se concibe como un lugar en el que se guarda información. Demián (16 años) dijo: “Bueno, lo que el Internet es para mí es como un lugar en donde puedo encontrar de todo, prácticamente cualquier cosa que busque está ahí” (agosto, 2017). Aparece la metáfora de la red como un depósito o una biblioteca, un lugar en que se encuentra la información.

Esta metáfora enfoca la función de Internet en guardar enormes cantidades de información, que se puede recuperar por medio de buscadores como *Google* o accediendo a sitios conocidos por los estudiantes como *Rincón del vago* o *Wikipedia*. Conforme avanzan en el bachillerato, los docentes se encargan de orientarlos para que accedan a otros sitios más confiables y seleccionen documentos con información válida y respaldo institucional. Esta metáfora se modifica por medio del aprendizaje de las estrategias

para mejorar la búsqueda de la información y, sucesivamente, participar en prácticas de escritura académica (Hernández y Reséndiz 2017).

Apoyo en las tareas

Internet sirve como un apoyo en la realización de tareas escolares. Óscar (17 años) afirmó: “Es una cosa que utilizamos para hacer trabajos de la escuela, es como... la conexión a cualquier cosa... a investigaciones, consultar libros, ver fotos en *Instagram*, videos..., en *You Tube*” (agosto, 2017). Daniela (17 años), por su lado, consideró: “La tecnología [de Internet] nos ayuda a que no nos tardemos tanto y sea más rápido y más fácil hacer las tareas” (septiembre, 2017).

El significado de apoyo en las tareas es de orden práctico, cumple una función complementaria al de un depósito de información. En este uso se amplía el significado de Internet como un lugar para investigar y estudiar temas diversos. Daniela destaca la rapidez y facilidad como características de la red, las cuales son permisibilidades que abre *Google* con su motor de búsqueda. Dussel y Trujillo (2018) destacan la regulación fuerte del encuadre curricular en el bachillerato propedéutico mexicano, pues centra el trabajo escolar en el análisis de los contenidos de los libros, al tratar de establecer una vinculación con los autores y fuentes confiables, más que en el uso de los buscadores y las representaciones hechas por los estudiantes sobre los contenidos.

La realización de una búsqueda documental en Internet pone en juego distintas metáforas, que tienen como base acciones corporales en un lugar poco desconocido, desde el uso de “navegar”, con las asociaciones que conlleva de meterse en un mar de información, “surfear” para acceder a ciertos “sitios” o tomar algunos “riesgos” para explorar sitios especiales. La complejidad conceptual de operar las tecnologías digitales es naturalizada al hablar de ellas en términos metafóricos e incorporarla en la vida cotidiana (Morley, 2008). La manera en que los jóvenes aprenden a manejar un procesador de texto está mediada también por el uso de diversas metáforas como, por ejemplo, usar el cursor y “picarle” en una ventana para que el *software* despliegue determinadas funciones.

Hay un entrettejimiento de los usos prácticos de Internet con una comprensión metafórica, que se explicita en estos significados básicos. Los estudiantes aprenden las posibilidades que les ofrece al intervenir en las prácticas escolares y, a su vez, participan/descubren otros significados de

Internet y los dispositivos digitales. Esta red, como cualquier tecnología digital, cuenta con ciertas características en su diseño, pero la manera en que es utilizada es lo que le da un significado (Livingstone, 2005; Rendón y Kalman, 2017).

Medio de comunicación y entretenimiento

El significado de Internet como medio de comunicación aparece de manera continua. Sheila (15 años) dijo que: “El Internet para mí es como un medio de comunicación que tiene, pues, cosas positivas y cosas negativas”. Emiliano (18 años) fue más contundente: “El Internet sería el medio de comunicación que define a nuestra generación” (noviembre, 2017). Óscar (17 años) afirmó: “Uso *Facebook*. Veo cosas en *YouTube*, me gusta ver películas a veces por ahí...” (agosto, 2017). El significado de Internet como medio de comunicación y entretenimiento se asocia al uso de las redes sociales y a la facilidad para comunicar lo que hacen, sienten o piensan los jóvenes con los amigos y compañeros.

La metáfora de Internet como medio destaca las posibilidades de establecer conexión con otras personas y acceso a una inmensa cantidad de material audiovisual, textos y objetos culturales. Los jóvenes desarrollan una sociabilidad intensa en las redes sociales y un modo de ser en el que se destaca la empatía, la exposición del sí mismo y el compartir sus actividades con otros (Loveless y Williamson, 2017). Las plataformas digitales que dan soporte a las redes sociales manejan tecnologías complejas, pero sumamente fáciles de usar y entregan un resultado inmediato para su consumo. Sin embargo, la idea de la conexión con otras personas e intercambiar una cantidad enorme de información sobre sí mismos y sus conocidos, oscurece los intereses comerciales de las compañías para generar una conectividad entre ellas (Van Dick, 2016).

Herramienta para hacer cosas

El significado de Internet como una herramienta aparece asociado al trabajo escolar, pero también a actividades fuera de la escuela. En entrevista grupal, José (17 años) afirmó: “Es una herramienta para hacer muchas cosas, como tareas, entretenerte y cosas así”. Ana (16 años): “Un medio de comunicación, una herramienta para investigar, para aprender cosas, enterarte de noticias...” (agosto, 2017). Este significado incorpora la idea de participar y aprender, cómo el investigar en la red permite aprender o enterarse de

cosas distintas. Tadeo (16 años) afirmó: “Para mí es un apoyo para el interés humano, porque fácilmente uno puede investigar todo” (agosto, 2017). El considerar Internet como una herramienta es una metáfora compleja que remite a hacer cosas en la práctica y entrar a participar en grupos con intereses especiales o comunidades distantes. El aprendizaje sociocultural generado en esta red informática se realiza en grupos o comunidades y se basa en la participación al hacer cosas (Lave y Wenger, 1991). Aunque los estudiantes enuncian este significado de herramienta basado en intereses personales (búsqueda personal, aprender), también reconocen a muchos otros que hacen cosas interesantes con los cuales pueden interactuar. Internet como un medio de comunicación se expande y se abre a las búsquedas personales, a explorarla como un espacio que conjunta comunidades virtuales (Burbules y Callister, 2008). Burbules (2014) destacó el apoyo que brinda Internet para promover un aprendizaje ubicuo, experiencias que sumergen al sujeto en situaciones auténticas y motivantes, que pueden realizar de manera flexible y adaptable a sus necesidades. El contacto con grupos de interés y comunidades virtuales se expande al hacerse móvil y ubicuo para los sujetos, en cualquier momento y lugar.

Significados emergentes: instalar programas, usar servicios comerciales y participar con grupos especializados

Existe un conjunto de significados sobre Internet asociados a los servicios y al contacto con grupos de interés. Estos son referidos por algunos de los entrevistados y podemos considerarlos como emergentes pues destacan usos “nuevos”, poco comunes entre la mayoría de los estudiantes, pero que pueden aprender si cuentan con el interés y recursos para hacerlos.

Fernando (17 años) dijo: “Bueno..., yo aprendí en [el curso de] Expresión gráfica a instalar programas y a descargarlos, [uno que] se llama Corel..., la maestra nos enseñó a manejarlo...” (octubre, 2017). La instalación de programas informáticos, y el aprendizaje de su uso en distintos cursos, es una forma de apoyar las habilidades digitales de los estudiantes: aprender a diseñar figuras. La maestra de Fernando media su aprendizaje hacia un uso especializado de las tecnologías digitales, como es el diseño gráfico y anima al grupo a participar en estos aprendizajes sociales. Este uso puede ser un camino hacia una carrera universitaria o técnica, una manera de participar en grupos con usos especializados y lograr aprendizajes más elaborados que otros estudiantes.

Alejandro (18 años) consideró: “Pues son como redes para muchas cosas, se pueden hacer muchas cosas con el Internet..., pues es un medio de comunicación con grupos que hacen cosas interesantes...” (septiembre, 2017). El contacto con grupos que manejan conocimientos específicos y habilidades se expande con las posibilidades de Internet. Los distintos grupos pueden ir desde blogs de noticias, competir en videojuegos hasta sitios que difunden conferencias con temas de actualidad.

Pensamos que estos dos significados complementan el uso de Internet como herramienta de aprendizaje al participar en grupos o comunidades, destacan la parte productiva que proporciona la red más allá del entretenimiento con compañeros. En buena medida, dan una forma concreta al uso de las tecnologías digitales, a las características materiales y propósitos incorporados en su diseño, pero con significados relevantes para los sujetos que aprenden a utilizarlas en un contexto específico (Leonardi, 2010).

Por otro lado, Gaby (19 años) afirmó que usa Internet: “... para comprar ropa, a mí me gusta comprar ropa por Internet y sí la uso, es como más padre porque no tienes que estar haciendo filas..., y es también súper rápido” (agosto, 2017). Este uso aparece como un significado novedoso, probablemente tiene que ver con los contextos familiares y la confianza para realizar compras con medios electrónicos. Esta concepción, como medio de compras, es sumamente relevante para las grandes organizaciones comerciales (*Amazon, Liverpool, Mercado Libre*) y también para los estudiantes como usuarios de estos servicios. Internet presenta también el significado de una red de servicios disponible para los sujetos.

En un sentido semejante, Francisco (17 años) afirmó: “Pues el Internet es un mercado en el que puedes encontrar todo lo que buscas y necesites, pero también hay malicia. Es un arma de doble filo” (agosto, 2017). El significado de Internet como un mercado se extiende a la parte de los fraudes que se pueden llegar a sufrir al usar sitios no seguros. Las personas requieren aprender a identificar los sitios seguros para realizar sus compras.

Como puede darse cuenta el lector, existe un entrecruzamiento en los significados de Internet puesto que se relacionan, por una parte, con la interacción social y comunicación humana que utiliza esta red como un medio y, por la otra, con la participación social y el aprendizaje socio-cultural al constituir un objeto o espacio cultural. Estas dos facetas son complementarias y es difícil separarlas. El significado que se le asigna a Internet puede cambiar de acuerdo con las actividades ordenadas en una

práctica cultural; no obstante, los significados pueden reordenarse con base en nuevos propósitos o una dificultad que surge para completar una actividad. Conforme los estudiantes usan Internet, aprenden a utilizarla de acuerdo con los contextos en que se realiza la práctica social o descubrir otras posibilidades de uso.

Internet y los dispositivos digitales son objetos culturales en tanto son utilizados como herramientas para ciertos fines y, de acuerdo con los contextos de su práctica, su uso puede generar distintos significados culturales. Los dispositivos digitales son herramientas para hacer algo y los sujetos les generan un significado propio al usarlos en un contexto cultural (Buckingham, 2006; Boyd, 2014). Ahora bien, estos significados se expresan en una serie de usos metafóricos del lenguaje que hemos enunciado, pero conviene profundizarlos ahora.

El uso del lenguaje común incorpora múltiples expresiones metafóricas en la comunicación entre los sujetos. Lakoff y Johnson (1998) consideran que las metáforas son expresiones comunes en la vida cotidiana para hablar, pensar y en la acción; nos permiten conceptualizar un ámbito abstracto por otro relativamente concreto, nos ayudan a re-describir la realidad. Ricoeur (1980) formuló una teoría de la metáfora basada en la tensión entre una significación literal y otra figurada. Los atributos formulados acerca de un objeto son proyectados sobre un objeto distinto, creando una nueva significación. La interpretación metafórica establece una pertinencia semántica emergente que responde a la nueva significación. Las metáforas que utilizamos al hablar de Internet conllevan una manera de concebirla y de lo que permite, o limita, pues forman parte de las prácticas sociales que le dan forma a una comunidad local. Pensamos que como docentes debemos aprender a explorar las metáforas de Internet, junto con los estudiantes, y ampliar las posibilidades de su uso para hacerlas de mayor relevancia en la formación de los estudiantes.

Un antecedente acerca de las metáforas para referirse a Internet se encuentra en Adell (2004), quién encontró, en su trabajo con docentes, el uso de tres metáforas: una biblioteca con una enorme cantidad de recursos, pero que es caótica y contradictoria a veces; una imprenta para gestionar los escritos de los estudiantes y un canal de comunicación con otras personas y de colaboración en proyectos.

Por su parte, Jamet (2010) analizó las formas en que las metáforas dan cuenta de los cambios en la percepción de Internet. Afirma que la metáfora

central para referirnos a Internet es la de un espacio o lugar. En efecto, las metáforas para hablar de actividades en la red se basan en experiencias corporales (surfear, buscar, bajar información), hablamos de lo que hacemos como movimiento en un lugar virtual. Zapata (2012) indagó sobre el uso de las metáforas por las personas que navegan en la red. Identifica un uso continuo de metáforas referidas a actividades virtuales, entre otras: navegar en Internet, bajar información, acordar un encuentro en Facebook, mandar el link de un documento o etiquetar un video.

Funcionamiento de un buscador de información

Otro tema que indagamos es cómo funciona un buscador de información en Internet, como *Google*, y su conexión a la computadora (o celular) en una búsqueda. La mayoría de los estudiantes contestaron que no sabían, aunque otros dijeron que:

- “Pues tratan de buscar significado en las palabras y de ahí buscan lo que quieres” (Francisco 17 años).
- “Bueno pues yo creo que el buscador trabaja por medio de redes que enlazan lo que quieras encontrar, y ya” (Jimena, 18 años).
- “Funciona... Pues me imagino que debe ser por una base de datos donde tiene toda la información... que debería ser muchísima” (Enrique, 18 años).
- “Pues no lo sé. Pero me imagino mediante las ligas o links porque en cualquier búsqueda o página te dan un link de acceso y me imagino que si creas o buscas algo, pues el link representa un código y estos códigos se pueden acomodar de forma de que al juntarlos o escribirlos te manden a ese lugar” (Tadeo, 18 años) (febrero-marzo, 2018).

En las afirmaciones anteriores podemos rastrear pistas acerca de un conocimiento socialmente distribuido entre los estudiantes sobre los buscadores en Internet. Identifican acciones que realizan al hacer una búsqueda (poner palabras descriptoras, enlaces a bases de datos y codificación de páginas), y el uso del teclado y la computadora como apoyos materiales para conectarse desde su computadora a motores de búsqueda. El hacer cosas y platicar sobre sus resultados es un aprendizaje sociocultural y que se conjunta en las afirmaciones de Tadeo, quien describe el funcionamiento general de un buscador. Los estudiantes aprenden a explorar las funciones

de los motores, a identificar textos confiables y seleccionarlos para después hacer una versión resumida propia.

Hernández y Reséndiz (2017) analizaron cómo los estudiantes participan en un aprendizaje sociocultural al realizar distintos tipos de búsquedas en sus tareas escolares: aprenden distintas estrategias para elaborar sus trabajos e informes que van desde cortar y pegar partes de un documento, resumir y parafrasear ideas de un documento hasta organizar un texto con características expositivas o argumentativas propias. A la vez, los docentes buscan que los estudiantes aprenden las características de los distintos géneros en el discurso académico, de acuerdo con las asignaturas y contenidos revisados. Aquí se hace patente la necesidad de estudiar las interacciones entre compañeros en su trabajo en equipos y cómo se sirven de las posibilidades que les ofrecen Internet y las tecnologías digitales y, a la vez, de las mediaciones de los docentes para internarse en la red como un espacio virtual y las comunidades que lo pueblan.

Dussel y Trujillo (2018) consideran que las actividades escolares, en un bachillerato propedéutico mexicano, presentan un encuadre curricular y pedagógico para acercar a los estudiantes al conocimiento de los autores. Las actividades en las que se utilizan las tecnologías digitales se dirigen a gestionar la información (buscar, seleccionar, adaptar a otro texto) pues el conocimiento se concibe como dominio de información especializada y preparación para el nivel universitario. A diferencia de las escuelas argentinas que ellas analizaron, en las que hay un debilitamiento del encuadre pedagógico y una fragmentación de la clase en actividades individuales, se alienta el uso de las tecnologías digitales y la exploración de las posibilidades en cuanto a recursos audiovisuales y formas de representar el conocimiento.

Por otra parte, también conviene dedicar atención a la manera en que los estudiantes conjuntan sus saberes sobre el funcionamiento de las computadoras, la red que forma Internet y las plataformas que utilizan, sea en redes sociales o en la búsqueda de información. El conocimiento de las características físicas y del funcionamiento de Internet y las tecnologías digitales nos permite describir los significados particulares que son contruidos y, en alguna medida, su ensamblaje como tecnologías en la práctica en comunidades locales (Latour, 2008). El diseño y fabricación del *iPhone*, por *Apple*, conjuntó diversas tecnologías en un único dispositivo (escuchar música, manejarse con pantalla táctil, hacer llamadas y conectarse a

Internet). Y más aún, las características de su diseño se simplificaron para que fuera manejado de manera intuitiva por medio de un *software* que un bebé pueda usar con sus dedos (Arthur, 2015).

Una línea de investigación que adquiere una presencia cada vez más notable es el análisis de las prácticas situadas y el uso de las tecnologías digitales en comunidades particulares (Rendón y Kalman, 2017; Kalman, 2013). La investigación de Rendón y Kalman (2017) describe cómo un grupo de estudiantes de secundaria utilizan sus celulares, los cuales tienen prohibido usar dentro de las aulas pues reducen la velocidad de la computadora en la dirección, y los esconden dentro de sus zapatos para introducirlos en la escuela y completar sus tareas. Las prácticas sociales en torno a Internet nos permiten analizar: *a)* las características materiales de los dispositivos digitales y los códigos informáticos que los hacen funcionar; *b)* la forma en que se concreta lo material digital en ciertas prácticas de una comunidad; y *c)* la relevancia que adquieren por su uso en estas comunidades (Leonardi, 2010). En esta investigación, entonces, se describe la materialidad digital de los dispositivos y las redes wifi que son adaptadas en las prácticas de los estudiantes, de tal manera que se incluyen las normas de la escuela, los formatos de trabajo escolar y las acciones transgresoras de los estudiantes, lo que da cuenta de la manera en que las tecnologías digitales adquieren relevancia en una comunidad.

Kalman (2013), en un sentido semejante, analizó el trabajo realizado con docentes de secundaria, en un laboratorio de tecnología y enseñanza, para el diseño de lecciones en el aula. Las sesiones incorporan herramientas informáticas para analizar y comunicar información y diseñar actividades de aprendizaje, incluyendo el diseño de pósters, videos o mapas animados que funcionan como objetos culturales, pues recrean un contexto y aportan un sentido social a los contenidos escolares. Los docentes, asimismo, cuentan con ayuda de otros colegas y asesoría fuera de los horarios del taller. La manera en que utilizan lo aprendido es descrita como trayectorias errantes pues son el resultado, por un lado, de una articulación de elementos múltiples en el aprendizaje del funcionamiento de las tecnologías, y, por el otro, de los obstáculos vencidos, carencias en la infraestructura digital en las escuelas e inseguridad ante los alumnos. Las dificultades sorteadas llevan a estas trayectorias en las que se avanza en la incorporación de las tecnologías digitales, pero también se puede retroceder, y queda como

una experiencia de los docentes para darles un sentido de acuerdo con los contextos y recursos disponibles.

Conclusiones

A manera de conclusiones, deseamos puntualizar varias ideas que consideramos importantes para esta investigación. Primera, la incorporación de las computadoras e Internet en las escuelas de bachillerato es algo cada vez más frecuente y cotidiano. Sin embargo, todavía no se han realizado las investigaciones que nos permitan saber cómo se utilizan en la práctica de la enseñanza de las asignaturas y las distintas escuelas del nivel medio. Pensamos que es importante indagar la forma en que se utilizan, sea como apoyo en la presentación de contenidos o bien para probar otras maneras de enseñar, y los procesos que propician al conducir a los estudiantes a otras formas de aprender e interactuar con el conocimiento.

Consideramos que su presencia modifica en buena medida las prácticas de enseñanza y la relación de los docentes y los estudiantes con los conocimientos escolares. Si bien se puede estar de acuerdo en que ya no se necesita dominar grandes cuerpos de contenidos, algunos bastante abstractos o específicos, es claro que si no se cuenta con un conocimiento previo y la orientación de un docente con una visión general de ciertos temas, difícilmente se podrá realizar una búsqueda documental organizada en Internet o saber cómo seleccionar documentos confiables y con información verdadera (British Library y JISC, 2008; Hernández y Reséndiz, 2017).

Internet es algo que va más allá de un depósito de información, es un espacio que los docentes también requieren explorar, conociendo los blogs, sitios, tutoriales y aplicaciones disponibles para apoyar aprendizajes específicos y trabajar con sus estudiantes para navegar en el espacio virtual y señalarles aquellas comunidades o grupos de interés que puedan ser relevantes para sus aprendizajes. La disponibilidad de un número cada vez mayor de recursos y programas para diseñar y producir objetos culturales, con distintas formas de representar los conocimientos, puede ser estimulada y generar aprendizajes situados relevantes para los estudiantes. De hecho, Lankshear y Knoble (2010) estudiaron los retos y las enormes posibilidades que abren las tecnologías digitales como una forma de alfabetismo, de nuevas formas de pensar y discursos sobre los saberes en la vida cotidiana y su incorporación en la escuela. El acercamiento de los docentes al mundo

juvenil, y sus formas de comunicación y representación del conocimiento, conduce a generar puentes intergeneracionales y un diálogo horizontal entre los nuevos saberes que manejan los jóvenes y las experiencias de los docentes que les anticipan conocimientos profesionales a los chicos.

Segunda, destacamos el estudio de los usos metafóricos del lenguaje para comprender Internet y las tecnologías digitales. Las distintas metáforas utilizadas nos permiten identificar los significados centrales que los estudiantes elaboran en torno a la misma. En la medida en que exploren nuevos usos, se puede facilitar el aprendizaje de las posibilidades que abre una metáfora sobre Internet. El aprendizaje sociocultural acerca de su uso y las metáforas que lo guían nos permite diseñar e incorporar actividades cada vez más complejas y explorar las tecnologías que se le han ensamblado, sea como plataformas, sitios especializados, aplicaciones o videoblogs. Las características o propiedades materiales de los dispositivos digitales se prestan a un aprendizaje en grupo y explotar las permisibilidades que tienen, de tal manera que adquieran nuevos sentidos en los grupos escolares. Sin embargo, también se debe estar atento a identificar las metáforas utilizadas por los docentes y estudiantes que limitan su comprensión de Internet y generar nuevas prácticas de enseñanza.

Tercera, conviene detenernos a examinar la manera en que se han incorporado las tecnologías digitales en la vida cotidiana y los significados de expresiones metafóricas al usarlas. En efecto, las características físicas de los dispositivos digitales, y sus programas informáticos, pueden ser referidos por medio de expresiones metafóricas por los estudiantes, pero es necesario hacer explícitos los aspectos conceptuales para ganar una mayor comprensión de ellos entre los estudiantes. Pensamos, asimismo, que esta exploración de sus propiedades y la generación de nuevos usos adecuados a los intereses o motivaciones de los estudiantes y docentes es lo que lleva a modificar las prácticas de enseñanza. Kalman y Guerrero (2013) ofrecen una muestra de cómo trabajar con docentes en talleres y poner a su alcance tecnologías digitales de diseño, así como apoyar la reflexión acerca de nuevas formas de representar el conocimiento de manera multimodal (imágenes, videos con entrevistas, textos breves). En especial, consideramos que ciertas metáforas al usar Internet nos indican una idea limitada de la misma, como considerarla solamente un depósito de información, y otras abren posibilidades amplias de explorarla y tener acceso a aprendizajes o comunidades virtuales

interesantes. Puede ser el caso que los estudiantes cuenten con mayor tiempo y experiencia en navegar por los mares de información de Internet, pero también pueden ser expuestos a ciertos riesgos que se reducen si se cuenta con la interacción y apoyo de un adulto (Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson, 2011).

Por último, pensamos que la incorporación relevante de Internet y las tecnologías digitales puede potenciarse a partir de generar prácticas de formación docente. Específicamente nos referimos a la realización de talleres en los que sea retomada la experiencia de los profesores y comentarla con especialistas, sean en tecnologías o en conocimientos disciplinarios, y propiciar una exploración de los dispositivos digitales y sus programas para diseñar secuencias a trabajar con los estudiantes. El diseño y prueba de estas secuencias dota a los docentes de un conocimiento más allá de lo básico y les permite elaborar o rediseñar actividades para sus estudiantes. La discusión y presentación de estas secuencias en el taller puede ser una oportunidad de examinarlas desde otras experiencias docentes y apoyar una mejora. Sin embargo, la puesta a prueba con los estudiantes es lo que permitirá saber lo acertado del diseño y su mejora en otro ciclo escolar.

Es claro que se requiere apoyar la infraestructura de las escuelas con servidores, fibra óptica y antenas wifi, así como computadoras actualizadas y que tengan mantenimiento en su operación, para apoyar a los estudiantes. No obstante, se requiere un esfuerzo paralelo de inversión en talleres de diseño y prueba de materiales con los docentes y directivos como el descrito anteriormente. Se trata de que los docentes cuenten con foros y espacios virtuales para diseminar sus experiencias docentes y compartirlas con otros colegas y estudiantes que las recreen y adapten a sus necesidades y contextos institucionales.

Nota

¹ El concepto de *affordances* se traduce como permisibilidades de un dispositivo digital. Una revisión teórica sobre este concepto fue hecha por Bucher y Helmond (2017), quienes afirman que este concepto tiene un significado que ha cambiado históricamente, pero ahora se utiliza para referirse a qué le permiten hacer a la gente las características de los artefactos digitales. Es un concepto relacional entre lo que permite la tecnología y la capacidad de los sujetos para

darle nuevos usos posibles. Boyd (2014), en su trabajo sobre sitios de redes sociales, argumenta que estos sitios son formados por cuatro permisibilidades de alto nivel: persistencia, replicables, escalables y rastreables, las cuales estructuran la actividad de los usuarios. A un nivel bajo, las permisibilidades se localizan en la materialidad del dispositivo: características específicas, botones disponibles, pantalla y plataformas conectables.

Referencias

- Adell, Jordi (2004). "Internet en educación", *Comunicación y Pedagogía*, núm. 200, pp. 25- 28. Disponible en: http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/Comunicacion_y_Pedagogia_def.pdf (consultado: 12 agosto de 2019).
- Arango, Germán; Bringué, Xavier y Sádaba, Charo (2010). "La generación interactiva en Colombia: adolescentes frente a la Internet, el celular y los videojuegos", *Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, vol. 9, núm. 17, pp. 45-56. DOI: 10.22395/angr.v9n17a3
- Arthur, Charles (2015). *Las guerras digitales. Apple, Google, Microsoft y la batalla por Internet*, México: Océano.
- Baricco, Alessandro (2019). *The Game*, Barcelona: Anagrama.
- Boyd, Dana (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*, New Haven: Yale University Press.
- British Library y JISC (2008). "Informe Ciber. Comportamiento informacional del investigador del futuro", *Anales de documentación*, núm. 11, pp. 235-258. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/24921/24221> (consultado: 5 de abril de 2018).
- Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bucher, Tania y Helmond, Anne (2017). "The affordances of social media platforms", en J. Burgess, Th. Powell y A. Marwick (eds.), *The SAGE handbook of social media*, Londres/ Nueva York: SAGE Publications Ltd.
- Buckingham, David (2006). "Is there a digital generation?", en D. Buckingham y R. Willett (eds.) *Digital generations: children, young people and new media*, pp. 1-14, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Burbules, Nicholas (2014). Los "significados de aprendizaje ubicuo", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, núm. 104, pp. 1- 7.
- Burbules, Nicholas y Callister, Theodore (2008). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires: Granica.
- Cole, Michael (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*, Madrid: Morata.
- Crovi, Delia y López, Rocío (2013). "¿Cómo se apropian los universitarios de las tecnologías digitales? Jóvenes estudiantes de la UNAM se expresan", en D. Crovi (2013) *Jóvenes y apropiación tecnológica. La vida como hipertexto*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp.39-79.
- Dussel, Inés y Trujillo, Blanca (2018). "¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela", *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. esp., pp. 142-178. DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182 (consultado: 12 agosto de 2019).
- Flick, Ulrich (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Fuentes, Cristina (2012). *El edén de los jóvenes, Los cibercafés populares*, Ciudad de México: Juan Pablos Editor/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*, México: Gedisa.
- Grint, Keith y Woolgar, Steve (1997). *The machine at work, technology, work and organization*, Cambridge: Polity Press.

- Hernández, Joaquín y Reséndiz, N. Minoa (2017). "La construcción sociocultural de las habilidades digitales en el bachillerato. De la interacción cotidiana al estudio", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 73, pp. 421-444.
- Jamet, Dennis (2010). "What do Internet metaphors reveal about the perception of the Internet?", *Metaphorik*, núm. 18, pp. 1- 26. Disponible en: <http://www.heterotopiastudies.com/wp-content/uploads/2017/11/1-jamet.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2019).
- Kalman, Judith (2013). "Beyond common explanations: incorporating digital technology and culture into classroom in México", *Digital Culture and Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 98-118. Disponible en: <http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/upload/2013/11/kalman.pdf> (consultado: 26 de febrero de 2019).
- Kalman, Judith y Guerrero, Elsa (2013). A social practice approach to understanding teachers' learning to use technology and digital literacies in the classroom, *E-Learning and Digital Media*, vol. 10, núm. 3, pp. 260-275. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2013.10.3.260> (consultado: 26 febrero de 2019).
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra.
- Lankshear, Colin y Knoble, Michele (2010). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*, Madrid: Morata.
- Latour, Bruno (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*, Buenos Aires: Manantial.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leonardi, Paul M. (2010). "Digital materiality? How artifacts without matter, matter", *First Monday. Peer Review Journal on the Internet*, vol. 15, núm. 6, pp. 1-17. Disponible en: <https://firstmonday.org/article/view/3036/2567> (consultado: 12 de agosto de 2019).
- Livingstone, Sonia (2005). "Critical debates in Internet studies: reflections on an emerging field", en Curran, James y Gurevitch, Michael (eds.), *Mass Media and Society*, Londres: Sage, pp. 9-28. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/1011> (consultado: 12 de agosto de 2019).
- Livingstone, Sonia; Haddon, Leslie; Görzig, Anke y Ólafsson, Kjartan (2011). *Risk and safety on the Internet: The perspective of European children. Full findings*, Londres: EU Kids Online.
- Loveless, Avril y Williamson, Ben (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*, Madrid: Narcea.
- Morduchowicz, Roxana (2014). *Los chicos y las pantallas. Las respuestas que todos buscamos*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Morley, David (2008). *Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura*, Barcelona: Gedisa.
- Nicolini, Davide (2012). *Practice theory, work, and organization. An Introduction*, Oxford: Oxford University Press. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/258435947_Practice_Theory_Work_and_Organization_An_Introduction_First_chapter (consultado: 12 de agosto de 2019).
- Pini, Mónica; Amaré, Mónica; Cerdeiro, Clarisa y Terzian, Claudia (2016). "Consumos digitales de los jóvenes: ¿puentes o muros para la enseñanza escolar?", *Propuesta Educativa*, año 25, núm. 46, pp. 85-92.

- Prensky, Marc (2014). "Nuestros hijos no son como nosotros: ellos son nativos, nosotros somos inmigrantes", en Marc Prensky, *No me molestes mamá, ¡estoy aprendiendo!*, Ciudad de México: SM Editores, pp. 43-7.
- Rendón, Víctor y Kalman, Judith (2017). "Se quitan el zapato y allí lo meten": consideraciones acerca de la materialidad digital en ámbitos educativos, en Óscar Hernández, Gladys Ortiz y Daniel Hernández (coords.), *Comunicación, educación y tecnologías digitales. Tendencias actuales en la investigación*, Ciudad de México: Juan Pablos Editor/Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma, pp. 49-79.
- Ricoeur, Paul (1980). *La metáfora viva*, Madrid: Cristiandad.
- Ricoeur, Paul (1995). *Teoría de la interpretación*, Ciudad de México: Siglo XXI/Universidad Iberoamericana.
- Selwyn, Neil (2012). "Making sense of young people, education and digital technology: the role of sociological theory", *Oxford Review of Education*, vol. 38, num. 1, pp. 81-96. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2011.577949> (consultado: 12 de agosto de 2019).
- Schatzki, Theodore (2001). "Introduction: practice theory", en Schatzki, Theodore; Knorr Cetina, Karin y Von Savigny, Emily (eds.). *The practice turn in contemporary theory*, Londres: Routledge, pp. 10-23.
- Schatzki, Theodore; Knorr Cetina, Karin y Von Savigny, Emily (eds.) (2001). *The practice turn in contemporary theory*, Londres: Routledge.
- Van Dick, José (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Weiss, Eduardo (2012). "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 135, pp. 134-148.
- Williams, Raymond (2018). "Cultura y tecnología", en R. Williams (ed.), *La política del modernismo*, pp. 181-212, Buenos Aires: Godot.
- Winocur, Rosalía (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*, Ciudad de México: Siglo XXI/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Winocur, Rosalía y Sánchez, Rosario (2018). *Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital*, Ciudad de México: Océano.
- Zapata, Guillermo (2012). "Metáforas para navegar en la red", *Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, vol. 10, núm. 20, pp. 109-116. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v10n20/v10n20a08.pdf> (consultado: 12 de agosto de 2019).

Artículo recibido: 5 de septiembre de 2019

Dictaminado: 4 de marzo de 2020

Aceptado: 10 de marzo de 2020

INVESTIGACIONES DEL CÓMIC EN EL ÁREA DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN HISPANOAMÉRICA

VICTORIA JIMÉNEZ ARRIAGADA / GERARDO BAÑALES FAZ / MARÍA TERESA LOBOS SEPÚLVEDA

Resumen:

La revisión de literatura presenta una síntesis de las investigaciones del cómic como género discursivo-comunicativo en el área de la Didáctica de la lengua y la literatura en Hispanoamérica durante los años 2006-2017. En este trabajo, a través de la selección de fuentes académicas, se identificaron 32 textos, analizados y clasificados en dos categorías: 1) definición y características del cómic, en la que se describen los estudios que se han enfocado en definir el cómic y sus características textuales y 2) utilización didáctica, donde se sintetizan investigaciones centradas en la alfabetización del cómic como objeto de aprendizaje y como estrategia didáctica de enseñanza para otros fines educativos. El trabajo concluye con la identificación de los avances y desafíos que presenta esta área de estudio y con algunas recomendaciones para futuros estudios.

Abstract:

The literature review synthesizes research on comic books as a discursive and communicative genre in teaching language and literature in Latin America, from 2006 to 2017. Through a selection of academic sources, the paper identified 32 texts, which were analyzed and classified in two categories: 1) definition and characteristics of the comic book, with a description of the studies that have focused on defining comic books and their textual characteristics; and 2) educational utilization, with a synthesis of research centered on the literacy of comic books as an object of learning and as an educational strategy for other educational purposes. The study concludes with an identification of the progress and challenges of this area of study and recommendations for future studies.

Palabras clave: cómics; recursos didácticos; formación de lectores; escritura.

Keywords: comic books; educational resources; reading instruction; writing.

Victoria Jiménez Arriagada, Gerardo Bañales Faz y María Teresa Lobos Sepúlveda: investigadores de la Universidad Andrés Bello, Posgrado de Educación. Bellavista 0121, piso 1, Santiago, Chile. CE: v.jimenezarriagada@uandresbello.edu (ORCID: 0000-0002-9304-7531); gerardo.banales@unab.cl (ORCID: 0000-0003-3362-6213); tere.lobos@gmail.com (ORCID: 0000-0003-3791-1003).

Introducción

Actualmente el cómic es considerado como una herramienta eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje para potenciar la alfabetización visual y mejorar las habilidades relacionadas con la lengua y literatura (Del Mar, 2016). Según Sáez (2011), esto se debe a que el cómic es un texto multimodal por excelencia, que integra el código escrito y visual y entrega versatilidad al poder emplearlo en cualquier nivel escolar e interdisciplinariamente.

Esto se ve reflejado en las reformas curriculares de diversos países de Hispanoamérica que han ido incorporando, paulatinamente, el cómic en el proceso de enseñanza-aprendizaje y al creciente interés que ha tenido por teóricos como objeto de estudio. Al respecto, Ortiz (2009) señala que en España comenzó a ser estudiado y apreciado como forma artística a partir de la década de los sesenta del siglo XX; posteriormente, en los años ochenta, los libros de texto escolares incorporaron historietas y en los noventa se incluyó como recurso didáctico, además de ser considerado como noveno arte y otorgarse el Premio Nacional del Cómic desde 2007. En el caso de Brasil existen políticas públicas que incentivan la utilización de los cómics, creación y utilización de gíbitecas.¹ En Chile aparece como lectura sugerida o actividad de producción escrita en la mayoría de los actuales programas de estudio de Lenguaje de enseñanza básica y media (Ministerio de Educación, 2012). Por su parte, en Argentina se proponen diversos recursos didácticos para trabajar con la historieta en primaria, secundaria así como en niveles superiores, rescatando y valorando su producción nacional. Ejemplo de ello son las propuestas disponibles en el sitio web (educ.ar) del Ministerio de Educación de Argentina en las que se encuentran secuencias didácticas, artículos periodísticos, actividades y videos entre otras.

Se suman a lo anterior, en 2017, programas de incentivo a la lectura como es el caso del programa “A leer sin fronteras”, de Colombia, que promueve la lectura en niños y jóvenes a través de diversas manifestaciones artísticas como es el caso del cómic para lograr la comprensión de imágenes. Otro ejemplo, es el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) con su programa “El cómic invitado a la biblioteca pública”, que tiene por objetivo promover y fomentar prácticas lectoras mediante salas especializadas en las bibliotecas, con el fin de llamar la atención de los jóvenes lectores. En palabras del propio director del programa, Fernando Zapata:

[el cómic] despiertan a lectores desmotivados; estimulan la creación, y son una potente herramienta en la formación en lectura de imágenes. América Latina está en mora de explorar desde distintas disciplinas y oficios las posibilidades de la narración secuencial. Es importante promover la producción de historietas, novelas gráficas, *quadrinhos*², *fanzines*³ y *tebeos*,⁴ así como fomentar su circulación y lectura en diversos ámbitos sociales. El cómic debe acceder a la escuela, a la biblioteca, a las librerías y a los hogares, de manera que personas de todas las edades puedan ejercer plenamente su derecho a la cultura (CERLALC, 2010:XII).

Debido a este creciente interés, los estudios del uso del cómic como medio de enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares relacionados con las ciencias naturales, ciencias sociales, el arte, la lengua y literatura, entre otras, han aumentado considerablemente en la última década en el contexto hispanoamericano. No obstante, la mayoría de ellos se encuentran dispersos en la literatura, y se carece de una síntesis que los integre de manera comprensible y útil para orientar el uso del cómic en la práctica educativa y establecer futuras líneas de investigación. El presente artículo atiende este vacío y aporta una revisión que analiza críticamente las fuentes que en este contexto han discutido teóricamente las nociones y características textuales del cómic, así como de aquellas que, de manera empírica, han indagado sus usos didácticos, en términos de prácticas de alfabetización y de enseñanza en el campo de la didáctica de la lengua y literatura.

Metodología

Para realizar el estudio, se empleó una revisión de literatura integradora (Torraco, 2016) con el propósito revisar, actualizar y criticar las publicaciones relevantes sobre las características del cómic en Hispanoamérica durante los años 2006-2017. Para realizar el proceso de búsqueda de fuentes académicas, se utilizó un protocolo para la revisión y selección de estudios que incluyó:

- Base de datos: Google Académico, Redalyc, Scielo y Dialnet.
- Palabras clave: en todas las fuentes de consulta se utilizó la combinación de los siguientes términos: *cómic y educación*, *didáctica del cómic*, *textos multimodales*, *lectura de cómic*, *cómic y escritura*, *motivación a la lectura a través del cómic*, *enseñanza del cómic*, entre otros términos similares.

- Criterios de inclusión y exclusión: rango cronológico de diez años (entre 2006 y 2017); zona geográfica específica de Hispanoamérica, incluyendo Brasil; tipo de documento: artículos; tipo de revista: acceso abierto; campo delimitado de estudio: didáctica de la lengua y literatura; idioma: español y portugués.

La búsqueda acotada a los criterios de inclusión y exclusión dio como resultado la identificación de 32 documentos que fueron seleccionados para llevar a cabo la revisión de literatura integradora. Mediante un análisis temático (Nowell, Norris, White y Moules, 2017; Maguire y Delahunt, 2017) los artículos fueron clasificados en dos categorías: 1) definición y características del cómic; 2) utilización didáctica (tabla 1).

TABLA 1

Temas analizados en las investigaciones del cómic en el área de la Didáctica de la lengua y la literatura en Hispanoamérica (2006-2017)

Área de investigación	Temas	Número	Estudios representativos
Definición y características del cómic	Definición y características del cómic	(n=10)	Alonso (2011), Altarriba (2011), Beares (2014), Cardeñoso (2014), Del Mar (2016), Del Rey (2013), Cuñarro (2013), Onieva (2015), Ortega (2012), Varillas (2014),
Utilización didáctica	Objeto de aprendizaje	(n=9)	Oyarzún (2010), Velduque (2011), Correa (2010), Pessoa y Sado (2013), Gutiérrez (2006), Segovia, (2010, 2012), Teberosky, Portilla y Sepúlveda (2016), Onieva (2015)
	Objeto de enseñanza	(n=13)	Ibarra y Ballester (2015), Almeida y Silva (2014), Amarilha (2009), Aparecida y Vergueiro (2007), Chacón (2015a y 2015b), Oliveira Dos Santos y Ganzarolli (2011), Perelli y Stryer (2012), Oliveira Melgarejo y Sarmento (2011), Fernández (2015), Guzmán (2011), Ortiz (2009), Pomares-Puig (2016)

Fuente: elaboración propia.

Definición y características del cómic

Sobre las definiciones del cómic, existen posturas que lo explican desde la estructura. Ejemplo de lo anterior es Groensteen, quien señala que es imposible definir el cómic desde unidades mínimas, pero sí se puede hacer desde la particular interacción entre sus unidades, llegando a decir que es básicamente un texto que “funciona” gracias a la solidaridad icónica, la cual define como “imágenes interdependientes que, participando en una serie, presentan la doble características de estar tanto separadas como vinculadas plástica y semánticamente por el hecho de coexistir *in prasentia*” (Groensteen 1999, citado en Bordes, 2017:29). Otro autor que ha propuesto una definición desde la estructura es McCloud (2014:9), quien lo define como “Ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector”. En cuanto a sus rasgos particulares, el autor señala que los más importantes son: viñeta, calle, clausura, transiciones, líneas cinéticas y las combinaciones entre imágenes y palabras.

En el contexto hispanoamericano, Altarriba (2011) señala que el interés por el estudio del cómic es reciente y se debe al movimiento reivindicador que se ha desarrollado. Según el autor, el problema para su estudio surge de la imprecisión de su definición y su origen, ya que “si no sabemos qué es, difícilmente podremos determinar cuándo empieza o cómo evoluciona” (Altarriba, 2011:10). En esta línea, Alonso (2011), Del Mar (2016) y Onieva (2015) también explican que la creciente valorización que ha tenido el cómic se debe a que ya no se considera como un objeto infantil o de fácil lectura.

Cardeñoso (2014:191), al igual que McCloud, otorga una vital importancia a la relación entre palabras e imágenes, lo que lo lleva a definir al cómic como “un género literario en el que tan importante como las palabras, son las imágenes. Por lo tanto, el análisis debe hacerse conjuntamente, pues en la mayoría de las ocasiones, una parte refuerza la otra”.

Otros autores se centran en definir la novela gráfica como un género del cómic. Ortega (2012:21) explica que el término novela gráfica se debe entender como un formato o soporte dentro del cómic, pues es “un movimiento artístico basado en el uso del lenguaje del cómic de una manera libre y adulta, que trata de evitar los modelos clásicos de la industria del cómic [...] lo fundamental es el contenido, la libertad estilística, narrativa y temática”. Al respecto, Varillas (2014) explica que actualmente el

término novela gráfica se debe: en primer lugar, a un formato de historieta que debe su éxito a la comercialización que han realizado las editoriales, pero que se habla de lo mismo, es decir, que el término novela gráfica es un subgénero del cómic; en segundo lugar, a un movimiento artístico que cambia el formato, modo de publicación, contenido y estilo de la obra.

En relación con elementos compositivos del cómic, diversos autores tales como Del Rey (2013), Onieva (2015), Cardeñoso (2014) y Cuñarro (2013) coinciden en señalar que estos elementos son: viñeta; página; globos; elipsis; líneas cinéticas para representar el movimiento; metáforas visuales; rasgos faciales; plano o encuadre que es un recurso visual para generar movimiento; perspectiva en relación con la profundidad de los objetos; diagramación; montaje y códigos cromáticos entre otros. En cuanto a las funciones de la letra en los cómics, Beares (2014) indica que su ubicación en la página de la historieta surge de la relación entre texto-imagen, al incorporar elementos narratológicos, estéticos y una función específica de acuerdo con el lugar que ocupa en la página (cartuchos; bocadillos o globos; textos diegéticos; onomatopeyas y títulos).

Bajo este contexto, se puede observar que los autores concuerdan en señalar las características específicas del cómic, donde desempeña un rol fundamental la interacción entre el código escrito y el visual. Además, se puede apreciar que los autores revisados siguen la línea de McCloud (2014) al detallar los rasgos particulares del cómic y su estructura (figura 1). No obstante, la revisión realizada evidenció una carencia en cuanto al desarrollo de definiciones y/o conceptos desde Hispanoamérica; es decir, se realizan investigaciones y discusiones en torno a la temática, pero incorporando conceptos provenientes de otros contextos.⁵ Por ello, es que se hace necesario realizar nuevas propuestas conceptuales desde esta zona geográfica para mirar sus particularidades e identificar cuáles son los rasgos específicos del cómic y si existe, o no, alguna diferencia con otras tradiciones culturales.

Utilización didáctica del cómic

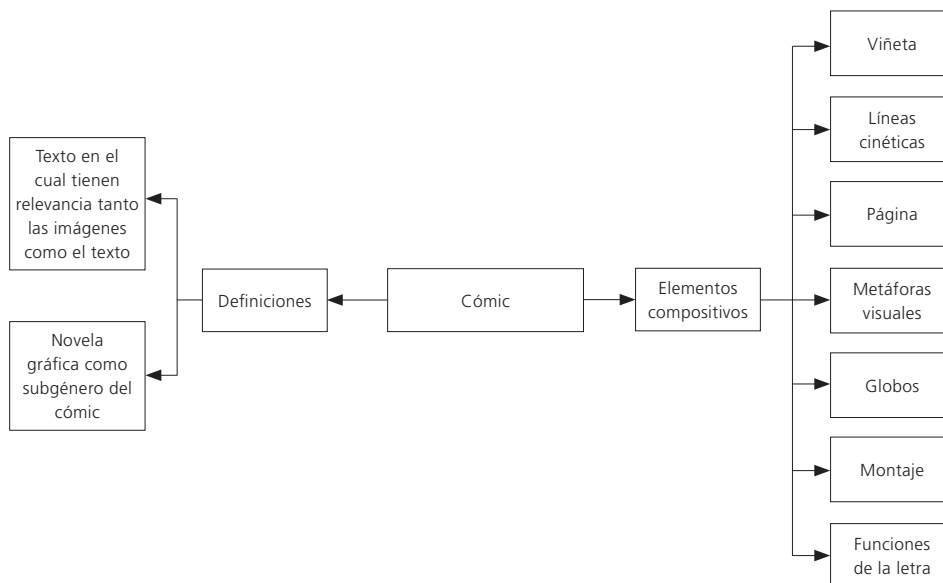
Objeto de aprendizaje

El primer grupo de estudios aborda la necesidad de la alfabetización visual de los cómics como género específico y como texto multimodal. En estas investigaciones destaca la problemática de aprender a leer y escribir cómics

como objeto de aprendizaje en sí para que los estudiantes conozcan sus elementos compositivos y su estructura.

FIGURA 1

Definición y características del cómic



Fuente: elaboración propia.

En relación con la lectura de imágenes, Velduque (2011) explica que esta debe ser un aprendizaje constante centrado en el conocimiento del propio código y su evolución a través del tiempo para decodificar y comprender el contenido; es decir, se necesita de una alfabetización visual por parte del lector para que pueda leer, comprender e interpretar perfectamente los rasgos particulares del lenguaje de los cómics. Al respecto, Oyarzún (2010), señala que este proceso requiere de un mediador que les enseñe a los estudiantes cómo leerlos, ya sea en las bibliotecas o en los centros escolares.

Por su parte, Correa (2010:20) comenta que se debe enseñar a leer los cómics porque poseen un lenguaje particular que los lectores deben dominar para comprenderlo, pues “sería un error creer que basta con poner cómics al alcance de los niños para que estos se transformen como por arte de magia en buenos lectores”. Ejemplo de lo anterior es que los lectores deben aprender

que el flujo de lectura cambia si se trata de un cómic de occidente donde se lee de izquierda a derecha; o de uno de oriente, donde se lee de derecha a izquierda. En esta misma perspectiva, Pessoa y Sado (2013:6) señalan que: “los cómics no tienen como función facilitar la lectura, sino ofrecer un nuevo proceso de lectura, en el que se presenta un equilibrio entre sus lenguajes, aportando sentido y significado al lector a través de su lectura integral” (traducción propia).

En cuanto a la producción de cómics, Gutiérrez (2006) expone la investigación que realizó para trabajar su lenguaje como una forma de aproximación a este mediante su creación, utilizando: secuenciación, elaboración de guion y lenguaje visual. Los resultados del estudio evidencian que la utilización de aspectos del lenguaje del cómic como los globos y la relación entre el texto e imagen fue realizada correctamente por los estudiantes; sin embargo, otros como las líneas cinéticas y metáforas visuales son escasamente utilizados. Teberosky, Portilla y Sepúlveda (2016) también realizaron una intervención para indagar la apropiación de las particularidades del lenguaje del cómic para el reconocimiento de las unidades narrativas. Entre los resultados, los autores señalan que los niños entienden sus convenciones y las incorporan a sus creaciones, utilizando con mayor frecuencia las onomatopeyas y globos; sin embargo, el elemento que les presentó mayor dificultad fue la utilización del recuadro.

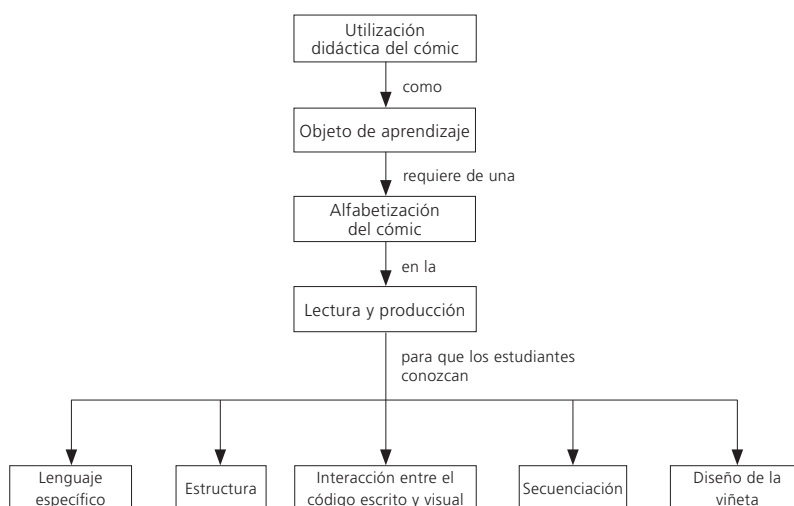
Por su parte, Segovia (2010, 2012) se centra en las prácticas de alfabetización visual como la adquisición de la competencia narrativa para que los estudiantes se apropien de los conocimientos estructurales y características del cómic. El autor explica que esta competencia se realiza a través de la dimensión espacial de la viñeta y que debe considerar: la organización del escenario, disposición de los personajes e intervención del encuadre. Además, comenta que la construcción de la temporalidad en este tipo de texto se debe “aprender a seleccionar y a ordenar las unidades nucleares de la historia”, considerando tres dimensiones: organización temporal, coherencia interna y coherencia discursiva” (Segovia, 2012:384).

En cuanto a actividades didácticas propuestas, Onieva (2015) comenta la utilización de nuevas tecnologías como es el caso de páginas web y aplicaciones para sistemas *ios* y *Android* para evaluar la correcta utilización de los elementos compositivos del cómic y la adquisición de estos conocimientos.

En el campo de la alfabetización del cómic es importante señalar que tanto su lectura como producción no son fáciles —como antiguamente se consideraba (Del Mar, 2016). En los artículos revisados se observa la preocupación por

evidenciar que la lectura del cómic no sigue los mismos patrones que se emplearían para leer una novela o poema, por ejemplo. Lo que es fundamental aquí es conocer los códigos implícitos de su estructura y lenguaje para comprender los elementos que le dan vida al cómic (figura 2).

FIGURA 2

Alfabetización del cómic

Fuente: elaboración propia.

La revisión de literatura reveló que los estudios no detallan los procesos de aprendizaje ni las estrategias que se emplean para la alfabetización visual, adquirir el vocabulario clave, saber comprender la combinación entre el lenguaje escrito y el de las imágenes que funcionan con diferentes lógicas de lectura y que están presentes en los cómics. Los profesores necesitan conocer los marcos teóricos y los contextos socioculturales de la producción y recepción (Serafini, 2011) del cómic para enseñar a sus estudiantes cómo interpretar las imágenes y las estructuras presentes en este tipo de texto, ya que esto puede presentarse como un gran desafío para lectores inexpertos al tener que emplear diversos códigos para construir el significado de lo que están leyendo. Ejemplo de esto es que una de las mayores dificultades en este proceso de aprendizaje es saber reconocer, interpretar y emplear metáforas visuales por parte de los estudiantes (Gutiérrez, 2006).

En este sentido es importante profundizar en conocer cuáles son los recursos semióticos que utilizan estos lectores para los cómics, qué tipo de prácticas sociales de lectura se emplean al leer este tipo de textos multimodales, cuáles son las estrategias didácticas más adecuadas para la construcción de los cómics y cuáles son los conocimientos básicos que todo docente debe tener para emplearlos en sus prácticas educativas.

Objeto de enseñanza

Un segundo grupo incluye los estudios dedicados a explicar los beneficios de utilizar el cómic en la formación de lectores competentes y como una herramienta didáctica para mejorar habilidades relacionadas con la lengua y literatura.

Desde esta perspectiva, Almeida y Silva (2014) explican que los cómics contribuyen a la formación de lectores competentes que pueden leer textos multimodales, debido a que ellos deben utilizar sus conocimientos previos, hacer inferencias y relaciones de intertextualidad entre otras habilidades necesarias para comprenderlos. Por su parte, Ibarra y Ballester (2015:3) señalan que es un “poderoso instrumento para la adquisición y desarrollo de las competencias lectora y literaria, la formación del hábito lector y la renovación del canon escolar”.

En esta línea de trabajo, algunas investigaciones de intervenciones realizadas evidencian que:

- 1) La utilización de la parodia en los cómics es una herramienta pedagógica relevante para la formación lectora, ya que los lectores deben acceder a sus conocimientos previos para establecer las relaciones intertextuales entre lo que leen, pues “Al hacer el trayecto de lo que conocen, el cómic, para el descubrimiento de las referencias de las historias allí citadas, los lectores actualizan el patrimonio literario y se convierten así en lectores más competentes” (traducción propia) (Amarilha, 2009:65).
- 2) Los cómics sirven como incentivo a la lectura y formación de lectores competentes, puesto que favorece el proceso de alfabetización, incentiva el placer por la lectura y mejora la escritura de los estudiantes; la utilización de las *gibitecas* estimula la creación de espacios de aprendizaje donde se promueve la creatividad y lectura crítica.

- 3) Los docentes y bibliotecarios deben conocer las características y particularidades de los cómics para poder planificar actividades didácticas e incentivar la lectura (Oliveira Dos Santos y Ganzarolli, 2011). Además, se deben mejorar la formación docente y las prácticas pedagógicas para incluir nuevas formas de lecturas como el cómic (Chacón, 2015b).
- 4) El uso de los cómics amplía los conocimientos sobre la lengua y los espacios de publicación generan una mayor autoestima en los estudiantes y mejoran sus procesos de escritura (Perelli y Stryer, 2012).
- 5) La lectura de cómics contribuye a la formación de un “lector crítico y activo en condiciones de apropiarse y dialogar a un alto nivel con la cultura escrita” (traducción propia) (Aparecida y Vergueiro, 2007:24).
- 6) El cómic favorece la formación de lectores en la enseñanza primaria, debido a que desde los primeros años los niños están inmersos en un entorno audiovisual donde se familiarizan con las imágenes de su entorno (Chacón, 2015a).

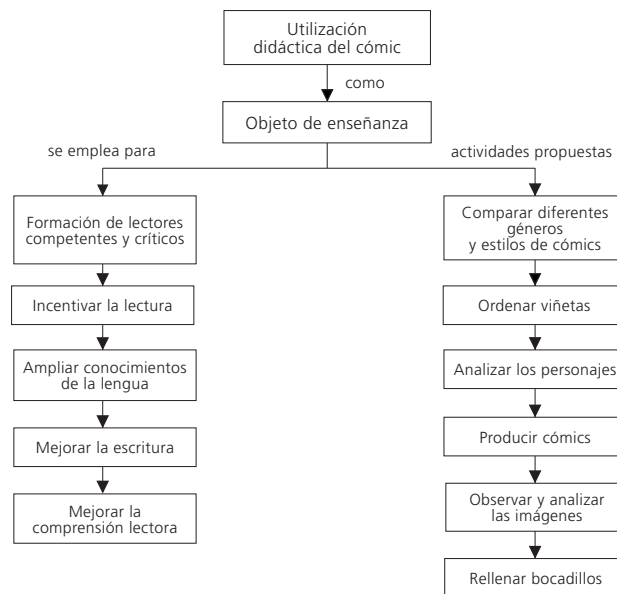
En cuanto al uso de tecnologías, Oliveira Melgarejo y Sarmiento (2011) realizaron una investigación para identificar el potencial de los cómics y la utilización de tecnologías para el desarrollo de la lectura y escritura a través de actividades interdisciplinarias. Como resultado, los autores señalan que los estudiantes demostraron una creciente motivación en la actividad y en sus procesos lectores producto del uso de herramientas de tecnologías de la información y la comunicación. Por su parte, Fernández (2015) desarrolló una investigación sobre los efectos del uso de hipertextos, específicamente del cómic multilínea interactivo, como forma de aprendizaje, producto del surgimiento de los nuevos lectores de medios digitales. Los resultados evidencian que el uso del computador genera mayor motivación, la utilización de este tipo de cómic estimula la lectura de los estudiantes y mejora los puntajes de su comprensión lectora.

En relación con las actividades didácticas, Guzmán (2011: 29) señala que “los objetivos de la utilización didáctica del cómic en el aula deben responder siempre a esa necesaria lectura crítica y creativa” de los estudiantes y que las actividades que se pueden abordar son el vocabulario, secuenciación de la narración en viñetas y creación de cómics.

Por su parte, Ortiz (2009) explica que la utilización de los cómics puede favorecer la comprensión lectora en los diversos niveles escolares al mejorar aprendizaje a través de las imágenes, la comprensión causa efecto y la capacidad de argumentación. En este sentido, el autor propone estrategias de intervención educativa para que los estudiantes conozcan el lenguaje del cómic a través de actividades como: ordenar viñetas coherentemente; analizar los personajes presentes; comparar diferentes géneros y estilos de cómics. En esta línea de trabajo, Pomares-Puig (2016:1049) propone la utilización de cómic silente (sin palabras) para fomentar el lenguaje porque estos “resultan ser un recurso magnífico para la estimulación del lenguaje, la promoción del razonamiento lógico verbal, la animación a la lectura y la compensación de desigualdad en el aula inclusiva”.

La revisión de literatura nos permitió observar que en la actualidad el cómic es considerado un excelente recurso de enseñanza por los docentes (Cardeñoso, 2014; Pomares-Puig, 2011; Gutiérrez, 2006) y su utilización como herramienta didáctica tiene diferentes fines (figura 3).

FIGURA 3

Uso didáctico del cómic

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar, que las actividades propuestas no entregan las explicaciones necesarias, no se detallan los pasos de las secuencias didácticas usadas y en ningún caso se ejemplifican los materiales utilizados. Estas actividades se centran en que los estudiantes conozcan parte del vocabulario clave de los cómics para comprenderlos, pero no se abordan los contextos de producción y recepción de los textos para la creación de los significados.

La preocupación por la formación docente para la enseñanza del cómic es una fortaleza evidenciada en este análisis (Chacón, 2015a, 2015b; Oliveira Dos Santos y Ganzarolli, 2011; Ibarra y Ballester, 2015) debido a que se explica que este aprendizaje debe partir con la formación inicial docente y continua, ya que los profesores deben conocer sus características esenciales para orientar a los estudiantes. En este sentido, con la incorporación de los cómics a las reformas curriculares y planes de lectura es importante que los docentes conozcan los contextos de producción, temas, géneros y autores. Además, que puedan contar con criterios de selección claros y exclusivos para las particularidades de este tipo de texto, acordes con los intereses de estudiantes y a los contextos locales-nacionales para la incorporación de un canon formativo (Mendoza, 2008). Esto se debe a que las descripciones de las actividades didácticas analizadas son muy generales y son casi nulas las investigaciones que detallan u ofrecen un *corpus* claro de cómics. En este sentido, en general, se cae en un canon masculino y europeo en desmedro de las producciones de mujeres y/o latinoamericanas.

En relación con los aspectos metodológicos, se descubrió que los estudios usan mayoritariamente un diseño cualitativo de investigación, con énfasis en la realización de intervenciones en establecimientos educativos para observar las metodologías que se emplean para utilizar el cómic como herramienta didáctica. En cuanto a la población analizada, los estudios se centran en el análisis de las prácticas pedagógicas y actividades didácticas en el nivel primario, solamente uno (Aparecida y Vergueiro, 2007) examina lo que sucede en el nivel de educación superior. En este punto, nos parece necesario y fundamental que los futuros estudios puedan examinar qué sucede en la educación secundaria, debido a que este nivel no ha sido explorado y se presenta como un vacío informativo tanto para los docentes como los investigadores.

Cabe señalar que en este apartado nos parece necesario señalar que el uso didáctico del cómic no solo abarca la didáctica de la lengua y literatura, sino

que la revisión de literatura nos permitió observar que se incluye en otros campos de estudio, lo que permite que se pueda trabajar de manera transversal y en diferentes contenidos curriculares (Del Mar, 2016; Del Rey, 2013; Guzmán, 2011; Oliveira Melgarejo y Sarmento, 2011; Sáez, 2011) como medio de enseñanza, ya sea desde el aprendizaje de una segunda lengua (Paré y Soto Pallarés, 2017; Del Rey, 2013; Brines, 2012; Castañer, 2016; García, 2015; Sáez, 2011), como transmisor de valores socioculturales (Cardenoso, 2014; Ibarra y Ballester, 2015) o en el ámbito de enseñanza de las ciencias sociales (Berenguel, 2011; Blay, 2015; Bórquez 2014; Fernández y López, 2015; Soler, 2016). Por ello, es importante realizar nuevas investigaciones que amplíen los criterios de inclusión y exclusión utilizados en esta revisión para integrar y comparar qué estrategias y cómo se usa el cómic en los diferentes campos de estudio.

Discusión y conclusiones

La presente revisión de literatura nos permitió identificar los temas que se están investigando, cómo ha sido pensado el cómic desde la perspectiva educativa y los beneficios que conllevan sus prácticas de aprendizaje y enseñanza. Esto es importante, ya que el cómic puede ser utilizado como objeto de aprendizaje en sí, al poseer unas características y estructura determinada que los estudiantes deben conocer para leerlos y producirlos correctamente; o como un instrumento/estrategia de enseñanza para mejorar la formación y comprensión lectora entre otras. También nos ayudó a conocer los avances y desafíos que presenta actualmente el estudio del cómic en el campo de la didáctica de la lengua y literatura, a los que se ven enfrentados los docentes en el proceso de enseñanza en las salas de clases y los investigadores que tienen un amplio campo de estudio para realizar sus futuros estudios.

A pesar de esto, la revisión no está exenta de limitaciones relacionadas con los criterios de inclusión y exclusión utilizados. Esto se debe a que se privilegió la incorporación de artículos en español o portugués, dejando de lado los textos en inglés y otros documentos de análisis como las tesis y los libros teóricos sobre el cómic por las dificultades que se presentan para acceder a ellos (no se encuentran publicados en Internet, el acceso es restringido o su costo económico es elevado). En cuanto a la literatura de los últimos años, podemos señalar que existe un aumento en las publica-

ciones en torno al cómic en el contexto educativo, que abarca diferentes contenidos curriculares de las ciencias naturales y ciencias sociales, el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y prácticas pedagógicas desde la perspectiva de género, entre otras. También se han incorporado temas específicos como saber cuáles son las concepciones docentes sobre el cómic y qué estrategias específicas deben emplear los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin dejar de lado su estudio teórico donde se analiza desde la crítica, estética, la perspectiva de género o desde su historia y evolución.

Las implicaciones para la práctica pedagógica con este creciente interés en emplear los cómics en los procesos de aprendizaje y programas de estudio tienen que considerar que la formación docente es fundamental, puesto que para enseñar este tipo de texto los docentes deben conocer su lenguaje y estructura para generar prácticas educativas eficaces. Estos conocimientos deben ser adquiridos en la formación inicial docente y/o mediante talleres de actualización para la formación continua para fomentar la alfabetización visual, ya que los estudiantes del siglo XXI aprenden a través de los textos multimodales que los rodean. En cuanto a las políticas públicas, estas tienen la responsabilidad de explorar y promover la producción de los cómics; su difusión en eventos científicos para generar un mayor diálogo entre los investigadores y que se puedan establecer redes de trabajo desde Hispanoamérica; en los planes de lectura, así como su acceso en los establecimientos educativos y bibliotecas públicas.

Finalmente, los temas que se pueden explorar en futuras investigaciones son variados y multidisciplinarios. Sin embargo, lo que nos convocó en esta revisión de literatura fue el campo delimitado de estudio de la didáctica de la lengua y literatura. Por ello es que se sugiere realizar estudios que permitan:

- 1) profundizar sobre los beneficios y efectos de la lectura de los cómics en la comprensión lectora;
- 2) establecer criterios de selección claros y específicos para los cómics que consideren su estructura y los temas que se han desarrollado;
- 3) saber cuáles son las estrategias didácticas y evaluativas que utilizan los docentes para trabajar el cómic en la enseñanza primaria, secundaria y educación superior;

- 4) identificar cuáles son los rasgos particulares del cómic en Latinoamérica respecto de otras tradiciones culturales; y
- 5) saber cuáles son las concepciones docentes sobre el cómic en el ámbito educativo y cómo lo han utilizado.

Notas:

¹ *Gibitecas*: bibliotecas de cómics que tienen por objetivo incentivar la lectura de niños y jóvenes.

² *Quadrinhos*, historietas.

³ *Fanzine*: abreviatura del inglés de *fan magazine*, que se podría traducir como “revista para fanáticos”.

⁴ *Tebeos*: publicación destinada especialmente al público infantil en que se narran historietas o chistes mediante viñetas o recuadros que contienen ilustraciones y, generalmente, texto.

⁵ En su mayor parte, la teoría sobre el cómic proviene del área anglosajona (McCloud, Cohn) y franco belga (Groensteen, Peeters) entre otras.

Referencias

- Almeida, Livia y Silva, Mauricéia (2014). *A contribuição do gênero história em quadrinhos para o desenvolvimento da leitura*. Disponible en: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/wp-content/uploads/2014/11/1690.pdf>
- Alonso, Marina (2011). ¿Es un pájaro?, ¿es un avión?: la historieta como herramienta pedagógica. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2011/01_alonso.pdf
- Altarriba, Antonio (2011). “Introducción sobre el origen, evolución, límites y otros debates teóricos en torno a la historieta”, *ARBOR ciencia, pensamiento y cultura*, vol. 187, núm. 2, pp. 9-14.
- Amarilha, Marly (2009). “A contribuição do gênero história em quadrinhos para o desenvolvimento da leitura”, *Educação em Questão*, vol. 36, núm. 22, pp. 56-73.
- Aparecida, Valéria y Vergueiro, Waldomiro (2007). “As histórias em quadrinhos para a formação de leitores ecléticos: algumas reflexões com base em depoimentos de universitários”, *Comunicação & Educação*, vol. 12, núm. 1, pp. 15-24.
- Beares, Octavio (2014). “La grafía en la historieta: modos, lugares y estéticas”, *Cuadernos de Cómic*, núm. 2, pp. 31-52.
- Berenguel, Ignacia (2011) “Las TIC’s y las viñetas: una propuesta didáctica sobre los totalitarismos a través del cómic Maus”, *Espiral. Cuadernos del profesorado*, vol. 4, núm. 8, pp. 42-57.
- Blay, Martí (2015). “Dibujando la historia. el cómic como recurso didáctico en la clase de historia”, *Revista Supervisión*, vol. 21, núm. 36, pp. 1-14.
- Bórquez, Néstor (2014) “La épica del exiliado en viñetas: el cómic y los matices de la historia. Entrevista con Paco Roca”, *Revista de la FAHCE*, vol. 15, núm. 22, pp. 1-7.
- Bordes, Enrique (2017). *Cómic, arquitectura narrativa*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Brines, Jaume (2012). “La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE”, *Foro de profesores de E/LE*, vol. 8, pp. 1-8. DOI: 10.7203/foroele.0.6604

- Cardeñoso, Pablo (2014). "Astérix y Obélix: más que un cómic. Análisis y utilización del cómic como instrumento pedagógico en educación primaria", *Tabanque. Revista pedagógica*, vol. 27, pp. 189-200.
- cerlalc (2010). *El cómic invitado a la biblioteca pública*, Bogotá: Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe.
- Chacón, Adriana (2015a). "El cómic: una experiencia de lectura que forma, transforma o informa al sujeto", *Educación y Ciudad*, núm. 30, pp. 119-128.
- Chacón, Adriana (2015b). "La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares", *Revista Enunciación*, vol. 20, núm. 2, pp. 190-206.
- Correa, Jaime (2010). "El lenguaje del cómic", en CERLALC, *El cómic invitado a la biblioteca pública*, Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, pp. 16-35.
- Cuñarro, Liber (2013). "Semiótica del cómic: códigos y convenciones", *Revista Signa*, vol. 22, pp. 267-290.
- Del Mar, María (2016). "La investigación y la didáctica de la historieta, como herramienta de aprendizaje enseñanza de adultos", *Opción*, vol. 32, núm. 7, pp. 559-582.
- Del Rey, Enrique (2013). "El cómic como material en el aula de e/le: justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol. 26, núm. 2013, pp. 177-195.
- Fernández, Ernesto (2015). "El cómic multilínea interactivo, un modelo para estimular la lectura digital", *Renote*, vol. 13, núm. 2, pp. 1-10.
- Fernández, Christian; López, Ana Rosa (2015). "El cómic como medio, el superhéroe como alegoría: las narrativas del superhéroe como recurso didáctico", *Revista RIE-UANL*, vol. 2, núm. 2, pp. 1006-1014.
- García, Isabel (2015). "El aprovechamiento del cómic como herramienta didáctica desde el enfoque comunicativo", *Foro de Profesores de E/LE*, vol. 11, pp. 111-120. DOI: 10.7203/foroele.0.7108
- Gutiérrez, Teresa (2006). "El cómic en los adolescentes. Estudio y práctica en el aula. Una propuesta de evaluación", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 8, pp. 29-56.
- Guzmán, Milagros (2011). "El cómic como recurso didáctico", *Pedagogía Magna*, núm. 10, pp. 122-131.
- Ibarra, Noelia y Ballester, Josep (2015). "Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos", *Tono Digital*, núm.28, pp. 1-23.
- Maguire, Moira y Delahunt, Brid (2017). "Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars", *Aishe*, vol. 9, núm. 1, pp. 3351-3364.
- McCloud, Scott (2014). *Entender el cómic. El arte invisible*, Bilbao: Astiberri.
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios*, 2ª ed, Santiago de Chile: Ministerio de Educación-Gobierno de Chile. Disponible en: https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf
- Mendoza Fillola, Antonio (2008). *La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771>.

- Nowell, Lorelli; Norris, Jill; White, Deborah y Moules, Nancy (2017). "Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criterio", *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 16, pp. 1-13. DOI: 10.1177/1609406917733847.
- Oliveira Dos Santos, Mariana y Ganzarolli, Maria (2011). "Histórias em quadrinhos: formando leitores", *TransInformação*, vol. 23, núm. 1, pp. 63-75.
- Oliveira Melgarejo, Cristina y Sarmiento, Fabiane (2011). *O potencial das histórias em quadrinhos no desenvolvimento da leitura e da escrita: um estudo a partir de uma turma de 5o ano do ensino fundamental*. Disponible en: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2856>.
- Onieva, Juan (2015). "El cómic online como recurso didáctico en el aula. Webs y aplicaciones para móviles", *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la Lengua*, vol. 15, pp. 105-127. Disponible en: <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/20374>.
- Ortega, Francisco (2012). "¿Cómic, historieta o novela gráfica?", *Había una vez*, núm. 8, pp. 16-21. Disponible en: <https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/huv8def>.
- Ortiz, F. (2009). "El cómic como recurso didáctico en la educación primaria", *Temas para la educación*, núm. 5, pp. 1-6. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3596&s=5&ind=178>
- Oyarzún, Gonzalo (2010). "La biblioteca guarida de los superhéroes... de la lectura. El cómic como herramienta efectiva de la lectura en las bibliotecas", en CERLALC, *El cómic invitado a la biblioteca pública*, Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, pp. 96-111.
- Paré, Charlene y Soto-Pallarés, Carmen (2017). "El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en educación primaria", *OCNOS, Revista de Estudios sobre lectura*, vol. 16, núm. 1, pp. 134-143. DOI 10.18239/ocnos_2017.16.1.1300.
- Perelli, Márcia y Stryer, Fábio (2012). *Leitura: a contribuição das histórias em quadrinhos para a formação do leitor*. Disponible en: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uepg_port_artigo_marcia_regina_perelli_dudziak.pdf
- Pessoa, Alberto y Sado, Luciana (2013). "A formação do professor e as histórias em quadrinhos na sala de aula", *Academos*. Disponible en: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/50737930/a-formacao-do-professor-e-as-historias-em-quadrinhos-na-sala-de-aula>
- Pomares-Puig, Pilar (2011). "A vueltas con las posibilidades didácticas del tebeo", *Revista de Literatura*, núms. 258-259, pp. 13-18.
- Pomares-Puig, Pilar (2016). "Álbumes ilustrados, libros de imágenes y cómic silente para estimular el lenguaje", en Tortosa, Grau y Álvares (eds.), *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 1037-1050. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/59093>
- Sáez, Daniel (2011). "Tendencias, posibilidades y experiencias en e/le del cómic como texto multimodal", en Guervós, Seseña, Sánchez, Bongaerts (eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca, España: Universidad de Salamanca, pp. 769-780. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0769.pdf
- Segovia, Blas (2010). "Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el cómic", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 51, núm. 5, pp. 1-11. DOI: 10.35362/rie5151819

- Segovia, Blas (2012). “La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 23, núm. 2, pp. 375-399.
- Serafini, F. (2011). “Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 54, núm. 5, pp. 342-350. DOI: 10.1598/JAAL.54.5.4
- Soler, Guillermo (2016). “De sexualidades y géneros en las aulas a través de los cómic didácticos”, en Tortosa, Grau y Álvarez (coord.), *Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios. XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 250-262.
- Teberosky, Ana; Portilla, Claudia y Sepúlveda, Angélica (2016). “Las convenciones del cómic para representar el discurso narrativo. Una experiencia en segundo de Primaria”, *Revista IRICE*, núm. 21, pp. 45-63.
- Torraco, Richard (2016). “Writing Integrative Literature Reviews: Using the Past and Present to Explore the Future”, *Human Resource Development Review*, vol. 15, núm. 24, pp. 1-25. DOI: 10.1177/1534484316671606
- Varillas, Rubén (2014). “El cómic, una cuestión de formatos (2): revistas de cómics, fanzines, mini – cómics, álbumes y novelas gráficas”, *Cuadernos de cómic*, vol. 2, pp. 7-30.
- Velduque, María Jesús (2011). “El arte del cómic”, *Revista de Claseshistoria*, núm. 198, pp. 1-12.

Artículo recibido: 18 de agosto de 2019

Dictaminado: 29 de noviembre de 2019

Segunda versión: 20 de enero de 2020

Aceptado: 27 de enero de 2020



LA ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HUMANIDADES A PARTIR DE SUS PRODUCCIONES

Estudio transversal

ALBA NAROA ROMERO GONZÁLEZ / MANUELA DE LAS NIEVES ÁLVAREZ ÁLVAREZ

Resumen:

El objetivo de este artículo es caracterizar la escritura académica de los estudiantes del grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Deusto (España). Con ese propósito, se recogen 96 reseñas producidas ad hoc por los estudiantes de los cuatro cursos y se analiza el corpus atendiendo a la estructura, la voz del autor y la corrección lingüística. Se constatan mejorías en la selección de la información y la inclusión del lector en el texto, pero no sucede lo mismo con la argumentación e, incluso, se manifiesta cada vez mayor despreocupación por el posicionamiento crítico del autor o la ortografía y la puntuación.

Abstract:

The objective of this article is to characterize the academic writing of undergraduate students majoring in modern languages at Universidad de Deusto (Spain). With that aim, we compiled 96 summaries produced ad hoc by the students in four courses; we analyzed the body of work based on structure, authorial voice, and linguistic correction. We confirmed improvements in selecting the information and considering the reader; such is not the case for argumentation, however, as writers showed increasing disinterest in critical positioning, spelling, and punctuation.

Palabras clave: escritura académica; enseñanza universitaria; estudiantes; análisis del discurso.

Keywords: academic writing; higher education; students; discourse analysis.

Alba Naroa Romero González: doctora por la Universidad de Deusto y profesora de Educación Secundaria Obligatoria. Avda. de las Universidades, 24, 48007, Bilbao, España. CE: alromer@opendeusto.es. ORCID: 0000-0003-2855-1130.

Manuela de las Nieves Álvarez Álvarez: investigadora y profesora titular de la Universidad de Deusto, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Bilbao, España. CE: manuela.alvarez@deusto.es. ORCID: 0000-0003-1187-4857.

Introducción

La escritura académica de los estudiantes universitarios es una cuestión que ha preocupado a docentes e investigadores desde las últimas décadas del siglo pasado, especialmente, en todo el ámbito anglosajón (Castelló, 2014; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette *et al.*, 2005). Esta preocupación e interés se ha intensificado en nuestro contexto más inmediato en los últimos años con la llegada de las reformas educativas vinculadas al Espacio Europeo de Educación Superior, el cual pone de relieve la necesidad de formar en escritura académica a los estudiantes universitarios (Ezeiza, 2008).

Esta necesidad de formar a los estudiantes en escritura académica pone el acento en que sean capaces de producir con eficacia el trabajo final de grado con el que culmina esta etapa formativa. Dicha tarea exige que comprendan la escritura como un acto comunicativo, que tengan la capacidad de autorregular el proceso de producción del texto, y que conozcan las convenciones de la cultura disciplinar en la que se enmarca su trabajo (Castelló, 2009).

Por otro lado, también ha contribuido al incremento de ese interés la caracterización de la escritura como una herramienta de gran potencial epistémico que no se adquiere de una sola vez y para siempre (Álvarez y Yániz, 2015), ni por el mero hecho de pasar de un nivel educativo a otro (Chois y Jaramillo, 2016). Mediante la escritura, el estudiante no solo aprende a materializar las ideas, sino que también alcanza un mayor nivel de reflexión que le conduce a transformar el conocimiento, razón por la que se ha subrayado repetidamente la necesidad de enseñar a escribir a los estudiantes universitarios en el contexto de las disciplinas (Álvarez y Yániz, 2015; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Carlino, 2013).

Junto a la importancia que ha ido cobrando la escritura académica, cada vez más voces señalan que los estudiantes universitarios tienen dificultades para producir los textos que los docentes les solicitan (Álvarez y Boillos, 2015; Álvarez, Villardón y Yániz, 2010; Alter y Adkins, 2006), de manera que escriben con una calidad insuficiente respecto de lo esperable en este nivel educativo.

A pesar de que se ha señalado repetidamente la existencia de estas dificultades o desafíos para el estudiante universitario, todavía son escasos los trabajos empíricos acerca de la naturaleza de su escritura (Castelló, 2014) y de cómo esta evoluciona en todo un programa formativo (Chois y Jaramillo, 2016). Es ahí donde se sitúa este estudio, que trata de identificar unos

determinados rasgos de la escritura académica de los estudiantes de grado y de cómo se van apropiando de herramientas discursivas según el curso. Además, dado el tiempo transcurrido desde que se firmó la Declaración de Bolonia¹ resulta oportuno conocer el nivel de desarrollo de la escritura académica en los nuevos grados.

Esta investigación se lleva a cabo desde los planteamientos teóricos y metodológicos del análisis del discurso, en la línea basada en el constructivismo (Hyland, 2007; Swales, 1990; 2004), la cual entiende la escritura académica como un acto comunicativo contextualizado y de carácter social que requiere del escritor toda una serie de operaciones cognitivas que obedecen a la nomenclatura de una cultura disciplinar sobre cómo construir el conocimiento. Por lo tanto, no importa tanto el tema sino las decisiones retórico-discursivas acerca de la selección y delimitación del contenido, la finalidad del texto, el género y la audiencia de quien lleva a cabo el texto (Marinkovich y Córdova, 2014).

En este marco, el presente estudio, a partir de la producción de una reseña académica de formación, se propone caracterizar la escritura académica de los estudiantes del grado en Lenguas Modernas (LLMM) de la Universidad de Deusto (Bilbao) y la naturaleza de esta trayectoria a lo largo de los cuatro cursos. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos, según el curso:

- Analizar cómo construyen y organizan las ideas.
- Examinar cómo configuran la voz del autor.
- Observar con qué nivel de corrección lingüística redactan.

El artículo se organiza en dos secciones. La primera es de carácter teórico-metodológico y presenta los conceptos clave y las teorizaciones que fundamentan el estudio y la metodología seguida. La segunda sección, por otra parte, expone los resultados del análisis y las conclusiones.

Marco teórico

La reseña académica de formación

Es un género académico reconocido desde la década de los noventa gracias a la labor investigadora desarrollada por autores como North (1992), Motta-Roth (1995; 1996; 1998) o Giannoni (2000). Primero se define como un género que da cuenta de las novedades bibliográficas, justificando

su relevancia para la comunidad académica y su originalidad, valorando su aportación para el cuerpo de conocimiento y, por ende, expresando la idoneidad de la obra para el lector (Motta-Roth, 1996; Babaii y Ansary, 2007; Giannoni, 2009). Esta definición, sin embargo, no responde con eficacia a los objetivos y particularidades de este género cuando es producido por estudiantes universitarios.

Para definir apropiadamente la reseña académica de formación, no se puede soslayar el contexto de producción (el aula), al autor del texto (el estudiante), el destinatario (el docente) y el objetivo de la comunicación (tarea de aprendizaje), ya que son estos aspectos los que la definen. Así pues, podemos decir que la reseña académica de formación es un género producido por los estudiantes universitarios para el docente con la finalidad de favorecer su aprendizaje en varios sentidos.

Por un lado, la reseña permite que el estudiante lea e interprete una obra y realice un análisis crítico de lo que ha leído (Giammatteo y Ferrari, 2000). Por otro lado, le plantea desafíos retórico-discursivos, asociados a las particularidades y especificidades de cada cultura disciplinar, y de tipo idiomático, que le permiten familiarizarse también con otros géneros académicos (Ferrari, 2005). Por último, conocer reseñas producidas en diferentes disciplinas también propicia que el estudiante identifique y se cuestione los modos de construir el conocimiento según las disciplinas (Díaz-Blanca, 2015; Motta-Roth, 1996).

Pese a las aplicaciones didácticas de este género, la reseña ha recibido poca atención debido a su escasa significatividad como referente científico o para el currículum de quien la produce (Alcaraz y Salager-Meyer, 2005; Giannoni, 2000; Motta-Roth, 1996), y esta atención se ha centrado en textos producidos por expertos (Babaii y Ansary, 2007; Gea-Valor, 2000; Giannoni, 2009; Tse y Hyland, 2009). Es en la última década cuando empieza a crecer el interés por la reseña académica de formación y por el desempeño de los estudiantes en este género (Alzari, 2012; Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014).

El análisis de género

El análisis de género (AG) es un método de análisis, originado desde estudios que parten de la visión bajtiniana del género (Bathia, 1993; Gea-Valor, 2000; Swales, 1990; 2004), que caracteriza los géneros en el contexto en el que se producen. Por su parte, Bajtín (1982) realiza la teorización inicial;

sin embargo, el enfoque funcional iniciado por Swales (1990) tiene un alcance mayor por el modo innovador y completo de interpretar los géneros.

Aunque inicialmente comienza siendo un enfoque para el análisis de los artículos de investigación, otros autores como Bathia (1993) o Biber, Connor y Upton (2007) pronto reconocen su utilidad para analizar otros tipos de géneros académicos e incluso profesionales (Gea-Valor, 2000) y es un referente de análisis de la estructura retórica del texto.

De todos estos estudios que se fundamentan en el enfoque de análisis de género, se infiere la importancia de analizar el texto en su contexto, como una parte imprescindible de su definición. De esta forma, se pueden delimitar de manera más eficaz entre los géneros y entre las disciplinas (Kanoksilpatham, 2007). Asimismo, al tratarse de un análisis en contexto, permite conocer cómo se configura un mismo género cuando lo produce un autor experto o un estudiante, de manera que puede tener también aplicaciones didácticas si se utiliza para conocer y valorar las estrategias retórico-discursivas y lingüísticas que emplean los estudiantes y las transformaciones que estas tienen a lo largo de la carrera.

Este enfoque funcional de análisis del género se fija en los propósitos comunicativos que contribuyen a formar la estructura retórica. Estos se dividen en tres niveles según su contribución al propósito general del texto o a propósitos más específicos: 1) movimientos retóricos, 2) pasos, 3) subpasos.

El primero de estos niveles, el relativo a los movimientos retóricos, es una unidad textual que apoya de manera directa el propósito global del texto mediante unas características estructurales y sintácticas concretas (Piqué-Noguera y Camaño-Puig, 2015; Swales, 2004). En el análisis que realiza Swales (1990) de la sección de introducción del artículo de investigación, por ejemplo, esos movimientos retóricos serían: establecer el territorio, establecer el nicho y ocupar el nicho.

El siguiente nivel, correspondiente a los pasos, está supeditado a los movimientos retóricos, de manera que cumple una subfunción o un objetivo comunicativo más específico que contribuye a un movimiento retórico (Difabio de Anglat y Álvarez, 2019). Ejemplo de esto podría ser el modelo de análisis de la reseña de expertos que propone Motta-Roth (1995:8), donde el primer movimiento retórico (presentar el libro) está constituido de cinco pasos: definir el tema general del libro; informar acerca de lectores potenciales; informar sobre el autor; realizar generalizaciones sobre el tema e insertar el libro en el área del conocimiento.

Por último, el tercer nivel, que es el de los subpasos, está conformado por objetivos comunicativos muy específicos que, a su vez, dotan de significado a los pasos (Venegas, Zamora y Galdames, 2016), es decir, son la unidad de mínima de significado del texto o, dicho de otro modo, las ideas.

La voz del autor

Los diferentes aspectos del texto que abarca la voz del autor es una línea de investigación que ha interesado a diferentes corrientes entre las que ha destacado el metadiscurso por su manera de entender el texto como un medio de comunicación social contextualizado a través del cual el autor trata de persuadir al lector. Su propia caracterización, además, le permite integrar los diferentes aspectos discursivos que abarca la voz del autor en un mismo análisis, lo cual lo diferencia de otras líneas de investigación que estudian estos aspectos por separado.

Desde que Harris, en la década de los cincuenta, menciona por primera vez el concepto de metadiscurso (Hyland, 2005) hasta que Halliday (1982) separa la función ideacional de los elementos no proposicionales, son muchas las propuestas de análisis del metadiscurso que se realizan. Entre estas, destacan tres por la continuidad de su desarrollo. La primera es la de Vande-Koople (1985), que hace hincapié en el contenido ideacional del texto, refiriéndose fundamentalmente al posicionamiento del autor respecto de los contenidos y su actitud hacia estos. En la década de 1990, Crismore, Markkanen y Steffensen (1993) toman la propuesta anterior y realizan modificaciones para evitar ambigüedades, pero no llevan a cabo una modificación de carácter más complejo.

No es hasta principios del siglo XXI que Hyland (2005) retoma ambas propuestas y constata que, pese a originarse en un enfoque funcional, la categorización realizada por los autores sigue criterios sintácticos. En respuesta a estas observaciones, crea una propuesta que divide el metadiscurso en la dimensión interaccional e interactiva para así identificar cómo se presenta el autor en el texto, cómo interactúa con el lector y con otras voces, cómo se posiciona respecto de los contenidos y qué elementos textuales utiliza para orientar al lector. Posteriormente, modifica esta propuesta sin más cambios significativos que el nombre de las dimensiones por metadiscurso textual y metadiscurso interpersonal (Hyland, 2007).

Entre todos los modelos de análisis del metadiscurso propuestos, este es el más utilizado por su actualidad, por la claridad de la categorización

y porque interpreta los ítems con criterios funcionales. No obstante, a la hora de analizar un texto, al igual que en el enfoque de análisis de género, hay que tener muy presente el contexto, pues la tradición cultural y disciplinar de cada país determina qué estrategias son las correctas para presentar la voz del autor en el texto (Vande-Koople, 2012). Este es el caso, por ejemplo, del uso del “yo” para presentarse a sí mismo que tienen los autores anglosajones (Hyland, 2007) mientras que, según las especificidades del discurso académico español, el autor tiende a ocultarse tras la tercera persona (Goethals y Delbecq, 2001).

La corrección lingüística

Todo texto académico debe estar escrito con una gramática y ortografía correctas (Regueiro y Sáez, 2013) que se ajusten a la normativa más reciente establecida por la Real Academia Española (2010, 2015). En otras palabras, escribir correctamente (en términos lingüísticos) un texto académico supone una revisión en tres niveles: ortográfico, morfosintáctico y léxico (Regueiro y Sáez, 2013).

El primero de estos niveles, el ortográfico, atiende cuestiones relativas a las letras, las sílabas y las palabras, la acentuación y la puntuación del texto. El dominio de estas cuestiones está asociado al lenguaje oral (la fonética de la lengua) y al uso de la escritura como un código alfabético que tiene unas normas (Mamani, 2013). Asimismo, la ortografía tiene una dimensión social en el sentido en que contribuye a perpetuar el lenguaje y, con esto, la efectividad de la comunicación; y una dimensión cultural al distinguir los usos del lenguaje en cada ámbito (Díaz, 2008; Pérez, Guerrero y Ríos, 2010).

Por otro lado, la puntuación afecta a la comunicación en el nivel de la organización del texto, de tal manera que evidencia el pensamiento y el posicionamiento del autor (puntuación según criterios cognitivos) y responde a las necesidades sintácticas del texto a medida que se construye (puntuación según criterios sintácticos). Los textos académicos exigen un uso especializado y complejo de la puntuación para que no se desvanezca el propósito comunicativo (Pujol, 1995).

El siguiente nivel, el morfosintáctico, se refiere al correcto uso de las categorías gramaticales y las estructuras sintácticas. En todo texto académico se espera el dominio de las categorías gramaticales según el rol que desempeñan en el lugar que ocupan de la oración (género, número, persona, rección, tiempo, aspecto, modo, derivación y composición), la

corrección en las relaciones que se establecen entre unidades léxicas para formar sintagmas y la creación de enunciados, oraciones y conjuntos complejos (Biber, 1995; Regueiro y Sáez, 2013).

Por último, el nivel léxico se refiere a la terminología específica o el uso de tecnicismos según la disciplina (Regueiro y Sáez, 2013) y el área del conocimiento, el contexto y el propósito del escrito (Biber, 1995). Al mismo tiempo que exige un alto nivel de especialización en el léxico, también requiere que el lenguaje sea formal, claro, sencillo, desprovisto de ambigüedades y de adornos (Cassany y Castelló, 1997).

En definitiva, el correcto uso de estos tres niveles de la lengua en el texto contribuye a la adecuada recepción del mensaje y, por ende, a la efectividad comunicativa del texto.

Método

Esta investigación es un estudio empírico transversal de carácter exploratorio y descriptivo de las características de la escritura académica de los estudiantes de grado en LLMM. La metodología de análisis seleccionada, por ser la más idónea para el estudio, es de corte cualitativo.

Participantes y corpus

Participaron 96 estudiantes de los cuatro cursos del grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Deusto durante el curso académico 2015/2016. El criterio utilizado para su selección ha sido pertenecer a la carrera de LLMM, no tener otro título universitario o haber iniciado previamente otros estudios universitarios y no repetir materias de otro curso. En resumen, han participado todos los estudiantes de nueva matrícula en cada curso.

El corpus se constituye con las 96 reseñas académicas de formación producidas *ad hoc* por la totalidad de la población seleccionada a efectos del estudio; por tanto, se trata de un corpus representativo de este grado.

Instrumento de obtención del corpus

Para el diseño del instrumento de obtención del corpus, la primera decisión que se toma es el género que tendrán que producir los participantes del estudio. A partir de la literatura sobre los géneros que producen con más frecuencia los estudiantes universitarios se selecciona la reseña académica de formación porque es el más reconocido; exige el uso de dispositivos discursivos de cierta complejidad que van desde la descripción hasta la

argumentación; su brevedad facilita la obtención del corpus y pone al estudiante en la situación de tener que seleccionar la información relevante del texto fuente; y es fácilmente reconocible para los estudiantes de los cuatro cursos. De esta manera, tanto la consigna como el libro que se debe reseñar pueden adaptarse para que resulten asequibles para todos los estudiantes.

A continuación, se opta por el libro de *Gramática didáctica del español* de Leonardo Gómez-Torrego (2011) como el texto fuente para que se realice la reseña. Esta elección se justifica por la familiaridad de su temática con los intereses de los estudiantes y por la configuración de su portada, contraportada, índice y presentación, ya que aporta la información necesaria para producir el texto espontáneamente.

Tomadas estas decisiones, se diseña una consigna que responde a una situación contextualizada de comunicación que requiere producir una reseña. Para validar el instrumento, se realiza previamente un *pretest* con los estudiantes del grado en Lenguas Modernas y Gestión. Este proceso permite, posteriormente, realizar ajustes relativos al tiempo de realización de la tarea, la necesidad de limitar la extensión, la claridad de los conceptos expuestos e incluso la posibilidad de que esta determine la construcción del texto. En la figura 1 se presenta el instrumento resultante.

FIGURA 1

Consigna para la realización de la reseña

La Biblioteca de la UD quiere incorporar en su **catálogo** una reseña de los libros de reciente incorporación.

¿Nos echas una mano?



Necesitamos que escribas un texto de no menos de 200 palabras (máx. 300). TEN EN CUENTA QUE...

Este texto tiene como **finalidad** informar a los usuarios, estudiantes, que vayan a la biblioteca para saber si es el libro que están buscando.

Por ello, el texto que escribas debe incluir los aspectos del libro que consideres oportunos. La siguiente lista puede servir de ayuda: autor o autores, tema, organización del libro y contenidos, a quién puede interesar, valoración sobre su utilidad para la comunidad académica...

Nosotros te facilitaremos la portada, la contraportada, la presentación y el índice.

¡COLABORA CON NOSOTROS!

Procedimiento de análisis

El proceso de análisis de este corpus se centra en los rasgos de la escritura académica de estos estudiantes que se muestran en la reseña: cómo construyen, organizan y relacionan las ideas, cómo se configura la voz del autor y cómo se resuelve el nivel de corrección lingüística. Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta a continuación el procedimiento que se ha seguido para analizar cada uno de esos rasgos de la escritura académica.

Análisis de cómo construyen y organizan las ideas

Para analizar la estructura de la reseña, se sigue la teorización de la estructura retórico-discursiva iniciada por Swales (1990; 2004). Como no se asume ningún modelo previo de análisis de la estructura debido a que responden a reseñas producidas por expertos, se lleva a cabo primero una fase de preanálisis para generar un modelo original para analizarlas.

La fase de preanálisis para crear dicho modelo se realiza siguiendo la metodología de análisis propuesta por Biber, Connor y Upton (2007:13) que consiste en realizar varias lecturas del corpus con propósitos distintos (identificar ideas, temas, organización...). Este modelo, posteriormente, se valida en un juicio de expertos en el que participan cinco especialistas en educación, escritura académica y creación de instrumentos. En esta validación, se rechaza la hipótesis nula, por lo que hay concordancia, y se alcanza un nivel de acuerdo de 0.79 según la W de Kendall. Resultado de las observaciones cualitativas de los jueces, se realizan algunas modificaciones relativas a la expresión de algunos ítems.

El modelo de análisis de la reseña académica de formación que resulta está dividido en dos partes: describir (M1) y valorar (M2). Dentro de cada una, se despliega el tipo de contenidos a los que puede recurrir el autor del texto: identifica al autor del libro, señala el contexto de producción del libro, identifica el tipo de libro, etc.

Después de esta fase de preanálisis, se analiza el corpus empleando el modelo de análisis de la reseña académica de formación validado. Este se divide en dos partes estableciendo relaciones con el modelo de análisis creado: primero, se analiza todo el corpus; y, a continuación, los textos por cursos con el objeto de conocer la trayectoria de la competencia comunicativa.

Análisis de la configuración de la voz del autor

El análisis de la configuración de la voz del autor en las reseñas se lleva a cabo utilizando el modelo del metadiscurso propuesto por Hyland (2007:111), por ser el más idóneo para los objetivos y el enfoque de esta investigación. Su propuesta divide el metadiscurso en diez categorías (conectores lógicos, marcadores de trama, marcadores de endofórica, evidenciales, glosas de código, mitigadores, intensificadores, marcadores de actitud, marcadores de relación y autorreferencia) que se agrupan según el aspecto de la voz del autor al que contribuyen: presencia del autor en el texto, posicionamiento del autor respecto de los contenidos, interacción del autor con el lector, interacción del autor con otras voces y elementos textuales que orientan al lector.

Análisis de la corrección lingüística

En este caso, el análisis se realiza mediante la identificación de los usos de la lengua observados en los textos que contravienen la normativa de la Real Academia Española (2010; 2015). Posteriormente, estos usos incorrectos se organizan según si se trata de ortografía (acentuación, mayúsculas, letras y palabras), gramática (clases de palabras, discordancias de género o número, etcétera) o puntuación (signos que delimitan la oración y operan dentro de ella y signos que delimitan el párrafo o el final del texto).

Resultados y discusión

Construcción de la reseña: organización del texto

Los estudiantes de este corpus utilizan la descripción y la valoración para construir la reseña, si bien no en todos los textos se utilizan estos operadores discursivos. Mientras que los estudiantes de primero y de tercero, prácticamente en su totalidad, recurren a estos dos operadores; los de segundo y de cuarto curso construyen con mayor frecuencia textos en los que únicamente se describe o se valora. En la secuenciación de la información se observa también un comportamiento muy similar en estos dos grupos: los de primero y tercero siguen una secuenciación que comienza describiendo; los de segundo y cuarto, en cambio, inician el texto desarrollando una valoración del libro reseñado.

Estos resultados ponen de manifiesto que los estudiantes de primero y de tercero resuelven la tarea comunicativa atendiendo a las pautas da-

das en la instrucción. Este modo de secuenciación, en el que primero se caracteriza y luego se valora, coincide con lo observado en otros estudios sobre reseñas de expertos (Motta-Roth, 1998, 2001; Ferrari, 2005; Alzari, *et al.*, 2014). El modo de resolver la tarea escritora en segundo y cuarto, sin embargo, no responde eficazmente a la situación comunicativa que se plantea en la instrucción.

Por otro lado, y ahondando en el análisis, se observa que los estudiantes de cada curso priorizan objetivos comunicativos diferentes para describir y para valorar. En la tabla 1 se señalan las ideas que se utilizan en cada curso con el porcentaje de recurrencia.

TABLA 1
Objetivos comunicativos desplegados por curso

Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
• Presenta al autor del libro (100%) • Se refiere a otras características del libro (85.3%) • Identifica el tema del libro (55.8%) • Describe la organización del libro (47%)	• Presenta al autor del libro (95.4%) • Se refiere a otras características del libro (77.2%) • Describe la organización del libro (63.6%) • Identifica el tema del libro (54.5%)	• Presenta al autor del libro (100%) • Describe la organización del libro (92.3%) • Se refiere a otras características del libro (53.8%) • Identifica el tema del libro (38.4%)	• Describe la organización del libro (81.4%) • Presenta al autor del libro (77.7%) • Identifica el enfoque teórico (77.7%) • Se refiere a otras características del libro (62.9%) • Identifica el tema del libro (59.2%)

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 1, los estudiantes de los diferentes cursos dan distinto nivel de importancia a las ideas que seleccionan en la elaboración de la descripción del libro que están reseñando. El único objetivo que se mantiene prácticamente en la totalidad de las reseñas en todos los cursos es “presentar al autor del libro”, el que no tiene una función tan esencial como otros objetivos. Por otro lado, la cada vez mayor recurrencia de ideas como “describir la organización del libro” o “identificar el enfoque teórico”

pone de manifiesto que los estudiantes consideran que esta es una información que el lector debe conocer y, por ende, que la selección que hacen se vuelve cada vez más consciente y pertinente con el paso de los cursos. Asimismo, llama la atención la marcada diferencia del objetivo “identificar el enfoque teórico” de primero a cuarto. Hasta cuarto curso su aparición es muy puntual, como si el conocimiento solo se pudiera expresar de una manera (Castro y Sánchez, 2013), pero estos estudiantes parecen entenderlo como discutible y problematizado, lo que supone un importante avance.

No se vislumbra una trayectoria tan clara en la selección de objetivos para el desarrollo de la valoración por parte de los estudiantes de unos cursos a otros, como se refleja en la tabla 2.

TABLA 2

Objetivos comunicativos desplegados por cursos

Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
• Identifica a los destinatarios ideales del libro (82.3%) • Utiliza juicios de valor (67.6%)	• Identifica a los destinatarios ideales del libro (59%) • Utiliza juicios de valor (45.4%)	• Identifica a los destinatarios ideales del libro (100%) • Utiliza juicios de valor (76.9%)	• Identifica a los destinatarios ideales del libro (81.4%) • Utiliza juicios de valor (44.4%)

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, no hay constancia de que se produzcan cambios relevantes entre los cursos. Se trata de una trayectoria muy difuminada en la que solo se puede destacar claramente que los participantes del estudio recurren con mayor frecuencia, en todos los cursos, al objetivo de “identificar el destinatario ideal”. Solo alcanza, junto con el objetivo anterior, una cierta estabilidad “utilizar juicios de valor”, pero estos son cada vez menos frecuentes de un curso a otro y no se apoyan en argumentos críticos, como se puede observar también en otras investigaciones sobre la argumentación de estudiantes universitarios (Castro y Sánchez, 2013; Fleisner, Ramírez y Sabaini, 2017), por lo que no realizan una valoración compleja.

Los resultados parecen indicar que la descripción es el operador discursivo que más utilizan los informantes, aquel en el que se utilizan mayor variedad

de objetivos comunicativos y en el que se vislumbra una trayectoria más clara de un curso a otro, pero esto no implica que el desarrollo informativo sea más apropiado. De hecho se observa que, sin importar el curso, los estudiantes refieren de dos a cuatro objetivos comunicativos cuando describen y de uno a dos cuando valoran. Ahondando en estos resultados, el espacio dedicado a la descripción y a la valoración en el texto parece inferir que los participantes del estudio se guían más por la limitación de extensión de la instrucción para la actividad escritora que por una planificación detenida que plantee claramente unos objetivos comunicativos necesarios para alcanzar el propósito general del texto.

Voz del autor

El primero de los aspectos de la voz del autor tratado se refiere a la presencia explícita del autor en las reseñas. Se constata en este corpus que solo algunos estudiantes de primero y segundo curso se presentan de manera explícita en el texto mediante la primera persona del singular como pronombre o desinencia del verbo (“creo que puede ser de utilidad”; “como ya he dicho anteriormente”; “recomiendo el uso de este libro”), lo cual no es correcto según las convenciones y las especificidades del discurso académico español (Goethals y Delbecque, 2001).

Los estudiantes de tercero y cuarto curso, por el contrario, utilizan una voz impersonal, objetiva (“este libro puede ser de interés para estudiantes universitarios”; “es de extrema utilidad para la comunidad académica debido a su enfoque”; “es recomendable su lectura”), lo cual coincide con lo constatado en otros estudios sobre esta temática (Hyland, 2002; García-Romero, 2004).

Este cambio de primero a cuarto puede deberse a que los estudiantes de los primeros cursos no están tan inmersos como los de cursos superiores en la cultura disciplinar en la que ingresan. Quienes tienen más experiencia, por otro lado, pueden estar imitando los usos del lenguaje que observan en textos científicos de expertos.

En cuanto al posicionamiento del autor respecto de los contenidos, se constata que este es un aspecto de la voz que se manifiesta de manera poco frecuente en los textos; no experimenta cambios con el paso de los cursos; y que se caracteriza por la mitigación del compromiso, fundamentalmente mediante la expresión de la posibilidad (“podríamos compararlo con la Real Academia de la Lengua”; “podemos decir que este libro está enfocada

a una enseñanza no universitaria”; “podría interesar mucho a personas que estén estudiando castellano”), y en menor medida, la intensificación destacando la importancia (“claramente dirigido al lector que se quiere iniciar en la lengua española”; “es, definitivamente, un libro que puede interesar a estudiantes universitarios”; “es imprescindible destacar los numerosos ejemplos”). Por consiguiente, los autores de estos textos, como ya se ha visto en otros estudios que analizan textos producidos por estudiantes universitarios (García-Romero, 2004; Castro y Sánchez, 2013; Aguilar y Fregoso, 2013) no se comprometen con los contenidos, pero esto no debiera ser un resultado esperable porque los estudiantes de grado debieran haber desarrollado progresivamente habilidades para comprometerse con lo que expresan (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011).

Otro aspecto de la voz del autor es la interacción con el lector y se presenta como un elemento que prácticamente la totalidad de los informantes parece tener en cuenta y de manera cada vez más recurrente. No obstante, este modo de interactuar con el lector, el cual se sustenta únicamente sobre la primera persona del plural inclusivo (“podemos decir que es una gramática alcanzable”; “el libro que tenemos ante nosotros”; “por el funcionamiento gramatical de nuestra lengua”), no resulta lo suficientemente persuasivo, como también destaca Alzari (2012) en otro estudio sobre la reseña académica de formación, pues parece estar más asociado al lenguaje oral. Asimismo, se infiere de la propia consigna que los estudiantes estaban, quizás, muy mediatizados por la instrucción.

En cuanto a la interacción con otras voces, al contrario que el caso anterior, destaca la no presencia de este aspecto, lo cual es esperable teniendo en cuenta el contexto de producción de la reseña. Únicamente cabe mencionar que, en los dos únicos casos observados, el proceso de citación no se realiza correctamente siguiendo un sistema que le dé al autor citado el crédito que le corresponde, y este es un conocimiento básico para elaborar textos académicos (López, 2016).

Por último, en el aspecto de la voz del autor, que se refiere a los elementos textuales que orientan al lector, no se constatan cambios significativos de un curso a otro. Predominan los conectores de tipo aditivo para establecer relaciones entre ideas (“además, está dotado de prevenciones al lector contra confusiones y abundantes remisiones e unos lugares a otros”; “además, presenta un enfoque descriptivo y normativo con aclaraciones terminológicas y numerosos cuadros de norma.”) y, ocasionalmente, causales (“creo que

puede ser de gran utilidad sobre todo para estudiantes de secundaria que necesiten refuerzo con la gramática, ya que dispone de muchos ejemplos y ejercicios con sus respectivas soluciones”) o adversativos (“siendo un libro de gramática en palabras del autor “esencial”, es posible que temas muy concretos y avanzados no aparezcan, pero a grandes rasgos por lo menos todo fenómeno gramatical está explicado”), sin que se presenten ejemplos de mayor complejidad sintáctica.

En todos los cursos se recurre a un mismo conector como representativo, algo que ya se ha señalado anteriormente en la literatura (Sánchez-Avendaño, 2005; Bustos, 2013). Por otro lado, este modo de relacionar las ideas tampoco se ve favorecido por la estructuración del texto, en la cual solo se utilizan marcadores de trama, si acaso, para cerrar el discurso.

Aspectos formales

Con el paso de los cursos, los estudiantes manifiestan actitudes menos atentas a revisar los aspectos formales, quizá, como ya se apuntaba en un estudio de la década de los noventa (Medina, 1994), porque en el contexto universitario, al priorizarse la transmisión de los contenidos disciplinares, no se penalizan este tipo de errores.

Ahondando en estos resultados, se constata que los errores más recurrentes en todos los cursos son los relativos a la acentuación, además de ser los que aumentan de un curso a otro. Se observan dificultades, fundamentalmente, en la acentuación de palabras agudas, esdrújulas y en casos de tilde diacrítica. Estos usos incorrectos se producen en expresiones que ya aparecen en el texto fuente y que, por otro lado, corresponden al léxico específico del área disciplinar en el que los estudiantes se están formando (palabras como: capítulo, didáctico, lingüística, fácil, están, estará, etcétera). Esto puede atribuirse tanto a la no revisión detenida del texto como a una falta de sensibilidad por parte de los estudiantes sobre la importancia de atender este tipo de cuestiones.

Asimismo, cabe destacar el uso incorrecto de las mayúsculas (“filología Hispánica”; “Doctor en filología”; “el libro gramática didáctica del Español”; “así como: Las conjunciones”; “universidad de Deusto”; “también ayuda a reflexionar sobre la Normativa”; “las partes de la Gramática”) debido al objetivo de destacar la información o al desconocimiento de la normativa académica por parte de los estudiantes.

En cuanto a la puntuación, los estudiantes tienen dificultades para utilizar la coma, el punto y coma y el punto final. En el caso de la coma, se constata que no la dominan en ninguna de las funciones que define Montolío (2000), particularmente cuando se trata de cambios de orden (“para terminar encontraras [sic] las soluciones a los ejercicios.”; “en cada capítulo podemos encontrar diferentes conceptos gramaticales.”; “en cuanto al tercer capítulo nos habla sobre...” o incisos (“hay que destacar que en comparación con la edición anterior, en la actual...”); “la gramática didáctica del español es un libro, como bien dice el título sobre varios aspectos de la gramática escrita”; “el presente libro titulado Gramática didáctica del español escrito por Leonardo Gómez Torrego se basa en resolver esas dudas gramaticales...”), y que incluso la utilizan en lugar de otros signos como el punto y coma, el cual apenas aparece en este corpus de textos (“son muchos los conocimientos que se dan por hecho que se controlan y que se hace buen uso de ellos, por el contrario, en diversas ocasiones cometemos pequeños y grandes errores...”).

El punto y aparte tampoco se utiliza adecuadamente, o bien se fractura el discurso sobre una misma temática o, por el contrario, no se utiliza cuando se deben separar diferentes temáticas, como en los siguientes ejemplos:

Por último, cabe remarcar que también se trata de un libro muy dinámico, puesto que, además de contenido más teórico, se propone una serie de ejercicios y se aportan soluciones, de forma que lo aprendido se pueda usarse [sic] de forma práctica.

Es por ello, un libro útil, amplio y práctico, que puede servir de utilidad a personas interesadas en diversos aspectos de la gramática española. (*Informe 1.2*).

Leonardo Gómez Torrego, autor del libro “Gramática didáctica del español” presenta diversos apartados en relación a la misma para su comprensión y correcta utilización. Es a través de contenidos expuestos con sencillez, confusiones frecuentes, remisiones de unos lugares a otros, correspondencias terminológicas, un diseño claro y riguroso, ejercicios y sus respectivas soluciones, informaciones de norma, etc. que logra presentar y desarrollar todo lo necesario para su entendimiento y uso adecuado. De acuerdo a lo mencionado anteriormente por el autor, el libro estará dividido en secciones, partiendo desde las clases

de palabras (sustantivos, adjetivos, determinativos, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones y [sic] interjecciones), deteniéndose [sic] posteriormente en las oraciones y grupos, a continuación, haciendo énfasis en la fonética y fonología y concluyendo con la ortografía (*Informante 2.44*)

Por último, el punto final no siempre se encuentra en párrafos con carácter conclusivo, por lo cual no cumple su función:

Por la sencillez y claridad del libro cualquier persona interesada en el tema puede ser capaz de ampliar o aclarar su conocimiento en cuanto a la lengua española y su gramática (*Informante 1.10*).

Esta gramática abarca muchos temas y es evidente que no puede desarrollar en profundidad los diferentes aspectos gramaticales que trata, aunque presenta muchos aspectos de novedad que la hace muy atractiva. (*Informante 3.67*).

Conclusión

La trayectoria observada en los cuatro cursos del grado en Lenguas Modernas en lo relativo a los tres aspectos de la escritura académica que aquí se analizan indica que los estudiantes mejoran en la selección de la información para que responda más adecuadamente al propósito comunicativo global del texto, y en la presencia de un autor que se ajusta a los convencionalismos y especificidades del discurso académico español.

El uso que realizan de la argumentación, de los elementos textuales para orientar al lector y la propia densidad informativa parecen mantenerse igual de un curso a otro, e incluso se manifiesta una tendencia cada vez mayor a la despreocupación por cuestiones como el posicionamiento respecto de los contenidos, la ortografía y la puntuación. Todo ello evidencia una falta de comprensión del texto como un acto comunicativo en el que intervienen diferentes factores (tema, contexto, objetivos del autor, destinatario).

Asimismo, algunas de las dificultades que se han constatado en esta trayectoria parecen estar asociadas a la falta de autorregulación del estudiante para planificar el texto de manera detenida y para realizar una revisión acorde a esa planificación, lo cual ya se ha observado en estudios previos sobre textos producidos por estudiantes universitarios (Carlino, 2003; Álvarez, *et al.*, 2010; Álvarez y Boillos, 2015). Se llega, entonces, a la misma conclusión que Choís y Jaramillo (2016) acerca de que el mero

paso de un curso a otro no parece garantizar la apropiación de la escritura académica y, por ende, un dominio mayor de esta.

De la reflexión sobre estos resultados, además, se infiere que la universidad debe responsabilizarse de enseñar a escribir a los estudiantes porque los nuevos desafíos de lectura y escritura que les proponen rompen con sus hábitos de estudio previos. Para cumplir con ese objetivo, la universidad debe plantear:

- Actividades durante el proceso o, como otros autores (Carlino, 2013; Carlino, *et al.*, 2013) las han denominado, actividades en contexto. Estas deben realizarse en el aula, en todas las disciplinas, con la orientación del docente y mediante la propuesta de situaciones comunicativas reales. Así, la lectura y escritura no serán solo un medio de transmisión del conocimiento sino también una herramienta de potencial epistémico.
- Lectura y análisis de textos de expertos para que los estudiantes aprendan cómo se construye el discurso en cada disciplina y qué recursos especializados deben utilizar. De esta manera, tal y como se ha señalado en otros estudios previos (Castro y Sánchez, 2013; Douglas, López y Padilla, 2011; Comas, Sureda y Trobat, 2011; Castelló, *et al.*, 2011), el estudiante se podrá convertir en un investigador que debe buscar y seleccionar la información, señalar las divergencias en el conocimiento o decidir qué postura se ajusta más a las características de su estudio.
- Enfoque comunicativo en la enseñanza de los aspectos formales para que, desde la lectura y escritura de manera contextualizada, sean los propios estudiantes quienes identifiquen, mediante el uso de rúbricas de autoevaluación (Fernández-Rufete, 2015; Pérez, *et al.*, 2010), en qué aspectos presentan más dificultades. Esto, además, les ayudará a desarrollar actitudes positivas hacia la ortografía.

Pese a la importancia de las conclusiones de este estudio, al tratarse de uno transversal y no longitudinal de un programa formativo concreto, conviene no realizar generalizaciones, ni extender estos resultados a otras titulaciones o contextos sin la debida investigación empírica que las acompañe. Asimismo, aunque la reseña no deja de ser el género académico más apropiado para este tipo de estudio por su fácil adaptación a los diferentes

niveles, las limitaciones del propio instrumento para conocer otros aspectos de la escritura académica de los estudiantes plantea la necesidad de recoger más corpus de diferentes géneros de aprendizaje de mayor longitud, compartimentados en secciones, que requieran mantener una orientación argumentativa y contextualizar los contenidos en el marco disciplinar.

Por último, estos resultados en la trayectoria de un programa formativo completo plantean también interrogantes en torno al nivel de dominio con el que los estudiantes llevan a cabo un texto de la complejidad del trabajo de fin de grado, y sobre el desempeño que realizan de la escritura académica los estudiantes de posgrado.

Nota

¹ Se llama así porque en esa ciudad, en 1999, los ministros de educación de los países que forman la Unión Europea firmaron la Declaración de Bolonia, que recogía el Proceso de Convergencia de los estudios universitarios en Europa, lo que se denomina Espacio Europeo de Educación Superior.

Referencias

- Aguilar, Luz Eugenia y Fregoso, Gilberto (2013). "La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 413-435.
- Alcaraz, M^a Ángeles y Salager-Meyer, Françoise (2005). "Las reseñas de libros en español: estudio retórico y diacrónico", *Spanish in Context*, vol. 2, núm. 1, pp. 29-49.
- Alter, Catherine y Adkins, Carls (2006). "Assessing student writing proficiency in graduate schools of social work", *Journal of Social Work Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 337-354.
- Álvarez, Manuela y Boillos, María del Mar (2015). "La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 8, núm. 16, pp. 71-90.
- Álvarez, Manuela; Villardón, Lourdes y Yániz, Concepción (2010). "Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios", *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, núm. 2, pp. 181-204.
- Álvarez, Manuela y Yániz, Concepción (2015). "Las prácticas escritas en la universidad española", *Cultura y Educación*, vol. 27, núm. 3, pp. 594-628.
- Alzari, Irina (2012). "La reseña como género de formación en la carrera de Historia", *V Congreso Internacional de Letras*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, pp. 148-154.
- Alzari, Irina; D'Alessandro, Julián y Radiminski, Maricel (2014). "La reseña de formación en historia", en F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, pp. 287-302.
- Babaii, Esmat y Ansary, Hasan (2007). "A cross-disciplinary study of academic book reviews: defining a genre", en A. Pastukhov, *Genres and text types in academic and media discourse*, Oriol: Kartush Publisher, pp. 127-141.

- Bajtín, Mijail (1982). "El problema de los géneros discursivos", en M. Bajtín (coord.), *Estética de la creación verbal*, Ciudad de México: Siglo XXI, pp. 248-293.
- Bathia, Vijay (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*, Londres: Routledge: Taylor & Francis Group.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*, Indiana: Parlor Press y The WAC Clearinghouse.
- Biber, Douglas (1995). *Dimensions of register variation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, Douglas; Connor, Ulla y Upton, Thomas (2007). *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bustos, José Manuel (2013). "Grado de evidenciación de la conexión textual en escritos de naturaleza expositiva", *VERBA*, vol. 40, pp. 93-138.
- Carlino, Paula (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere*, vol. 6, núm. 20, pp. 409-420.
- Carlino, Paula (2013). "Alfabetización académica diez años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Carlino, Paula; Iglesia, Patricia y Laxalt, Irene (2013). "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas", *REDU. Revista de Docencia Universitaria.*, vol. 11, núm. 1, pp. 105-135.
- Cassany, Daniel y Castelló, Montserrat (1997). "Textos acadèmics", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 13, pp. 5-9.
- Castelló, Montserrat (2009). "Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. 50, pp. 21-29.
- Castelló, Montserrat (2014). "Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones", en I. Ballano e I. Muñoz (coords.), *Escribir en el contexto académico*, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 153-176.
- Castelló, Montserrat; Corcelles, Mariona; Iñesta, Anna; Bañales, Gerardo y Vega, Norma (2011). "La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis", *Signos*, vol. 44, núm. 76, pp. 105-117.
- Castro, Ma^a Cristina y Sánchez, Martín (2013). "La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 483-506.
- Chois, Pilar Mirely y Jaramillo, Luis Guillermo (2016). "La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte", *Lenguaje*, vol. 44, núm. 2, pp. 227-259.
- Comas, Rubén; Sureda, Jaume y Trobat, Miquel (2011). "Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario", *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 12, núm. 1, pp. 359-385.
- Crismore, Avon; Markkanen, Raija y Steffensen, Margaret (1993). "Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students", *Written Communication*, vol. 10, núm. 1, pp. 39-71.
- Difabio de Anglat, Hilda y Álvarez, Guadalupe (2019). "Estrategias retóricas del capítulo introductorio de tesis doctorales en Educación", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 1, pp. 69-84.

- Díaz-Blanca, Lourdes (2015). "Configuración retórica de las reseñas académicas", *Letras*, vol. 56, núm. 91, pp. 21-46.
- Díaz, M^a del Rosario (2008). "Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía", *Docencia e Investigación*, vol. XVIII, pp. 49-78.
- Douglas, Silvina; López, Esther y Padilla, Constanza (2011). *Argumentación y pensamiento crítico articulados en la alfabetización académica: reflexiones docentes*, Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional, pp. 45-59.
- Ezeiza, Joseba (2008). *Las competencias comunicativo-lingüísticas de tipo disciplinar*, Pamplona: Universidad de Navarra, pp. 131-144.
- Fernández-Rufete, Ana (2015). "Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería", *Investigaciones sobre Lectura*, vol. 4, pp. 7-24.
- Ferrari, Laura (2005). "¿Cómo se escribe una reseña crítica?", en G. Vázquez (coord.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid: Edinumen, pp. 29-44.
- Fleisner, Ana; Ramírez, Silvia y Sabaini, M^a Belén (2017). "Análisis del discurso argumentativo de los estudiantes de un curso universitario de física", *Revista de Enseñanza de la Física*, vol. 29, pp. 139-144.
- García-Romero, Marisol (2004). "Análisis de las personas del discurso en ensayos escolares", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16, pp. 89-103.
- Gea-Valor, M^a Lluïsa (2000). *A pragmatic approach to politeness and modality in the book review articles*, Valencia: Universitat de Valencia.
- Giammatteo, Mabel y Ferrari, Laura (2000). "La reseña crítica como clase textual: caracterización empírica y propuesta pedagógica", *Anuario de Lingüística Hispánica*, vols. XV-XVI, pp. 1-15.
- Giannoni, Davide (2000). "Hard words, soft technology, criticism and endorsement in the software review genre", en M. Gotti, D. Heller y D. Dossena (coords.), *Conflict and negotiation in specialized texts*, Berna: Peter Lang, pp. 335-362.
- Giannoni, Davide (2009). "Negotiating research values across review genres: a case study in Applied Linguistics", en K. Hyland y G. Diani (coords.), *Academic evaluation. Review genres in university settings*, Nueva York: Palgrave Macmillan, pp. 17-33.
- Goethals, Patrick y Delbecque, Nicole (2001). "Personas del discurso y 'despersonalización'", en G. Vázquez (coord.), *Guía práctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen, pp. 67-80.
- Gómez-Torrego, Leonardo (2011). *Gramática didáctica del español*, Madrid: Editorial SM.
- Halliday, Michael (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Hyland, Ken (2002). "Authority and invisibility: authorial identity in academic writing", *Journal of Pragmatics*, vol. 34, pp. 1091-1112.
- Hyland, Ken (2005). *Metadiscourse*, Nueva York: Continuum.
- Hyland, Ken (2007). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*, Michigan: Ann Arbor/University of Michigan Press.

- Kanoksilpatham, Budsaba (2007). "Introduction to move analysis", en D. Biber, U. Connor y T.A. Upton (coords.), *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 23-41.
- López, Esther Angélica (2016). "Articulación entre saber ajeno y saber propio en escritos académicos estudiantiles de humanidades", *Traslaciones, Revista Iberoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 3, núm. 6, pp. 78-107.
- Mamani, Luis (2013). "Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde", *Signos*, vol. 46, núm. 83, pp. 389-407.
- Marinkovich, Juana y Córdova, Alejandro (2014). "La escritura en la universidad: objeto de estudio, método y discursos", *Signos*, vol. 47, núm. 84, pp. 40-63.
- Medina, Antonia María (1994). "La enseñanza de la ortografía en la universidad", *REALE*, vol. II, pp. 73-78.
- Montolio, Estrella (2000). *Manual práctico de escritura académica*, vol. III, Barcelona: Ariel.
- Motta-Roth, Desiree (1995). "Book reviews and disciplinary discourse: defining a genre", ponencia presentada en la 29 Convención y Exposición Annual, Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) en Long Beach (California) pp. 385-386.
- Motta-Roth, Desiree (1996). "Same genre, different discipline: a genre-based study of book reviews in academe", *The ESPecialist*, vol. 17, núm. 2, pp. 99-131.
- Motta-Roth, Desiree (1998). "Discourse analysis and academic book reviews: a study of text and disciplinary cultures", en I. Fortanet, S. Posteguill, J.C. Palmer y J.F. Coll (coords.), *Genre studies in English for Academic Purposes*, Castelló: Universitat Jaume I, pp. 29-58.
- North, Stephen (1992). "On book reviews in rhetoric and composition", *Rhetoric Review*, vol. 10, núm. 2, pp. 348-363.
- Pérez, Ramón; Guerrero, Francisco y Ríos, Rosario Esther (2010). "Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa", *Tejuelo*, vol. 8, pp. 95-136.
- Piqué-Noguera, Carmen y Camaño-Puig, Ramón (2015). "El resumen del artículo de investigación: análisis del género en un corpus de textos de Enfermería", *Signos*, vol. 48, núm. 87, pp. 77-94.
- Pujol, Mario (1995). "El uso incorrecto de la coma como señal de textos defectuosos", *Tabanque. Revista Pedagógica*, vol. 10-11, pp. 131-140.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española (2015). *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Taurus.
- Regueiro, M^a Luisa y Sáez, Daniel (2013). *El español académico: guía práctica para la elaboración de textos académicos*, Madrid: Arco-Libros.
- Sánchez-Avedaño, Carlos (2005). "Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses", *Filología y Lingüística*, vol. XXXI, núm. 2, pp. 169-199.
- Swales, John (1990). *Genre Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John (2004). *Research genres: explorations and applications*, Cambridge: University of Cambridge.

- Tse, Polly y Hyland, Ken (2009). "Discipline and gender: constructing rhetorical identity in book reviews", en K. Hyland y G. Diani (coords.), *Academic evaluation. Review genres in university settings*, Nueva York: Palgrave Macmillan, pp. 105-121.
- Vande-Kopple, William (1985). "Some exploratory discourse on metadiscourse", *College Composition and Communication*, vol. 26, núm. 1, pp. 82-93.
- Vande-Kopple, William (2012). "The importance of studying metadiscourse", *Applied Research in English*, vol. 1, núm. 2, pp. 37-44.
- Venegas, René; Zamora, Sofía y Galdames, Amparo (2016). "Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero trabajo final de grado en Licenciatura", *Signos*, vol. 49, núm. 1, pp. 247-279.

Artículo recibido: 16 de agosto de 2019
Dictaminado: 7 de enero de 2020
Segunda versión: 16 de enero de 2020
Aceptado: 17 de enero de 2020

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y SUS DESAFÍOS PARA POBLACIÓN GUARANÍ DE SALTA Y MISIONES (ARGENTINA)

YAMILA IRUPÉ NUÑEZ / ANA VICTORIA CASIMIRO CÓRDOBA

Resumen:

Este trabajo describe el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las provincias de Salta y Misiones (Argentina); ambas poseen población guaraní y presentan contextos de heterodoxia lingüística y cultural. El propósito es identificar puntos de encuentro y divergencias sobre la propuesta educativa destinada a las poblaciones guaraníes en estas dos provincias. Para dar cuenta de ello trabajamos a partir de referencias históricas y legales acerca de la conformación de la modalidad EIB en cada provincia y de nuestras propias investigaciones con dichas poblaciones, desde una perspectiva antropológica.

Abstract:

This paper describes the development of intercultural bilingual education in the provinces of Salta and Misiones (Argentina); both provinces have a Guaraní population and contexts of linguistic and cultural heterodoxy. The purpose is to identify points of encounter and divergence in the educational proposals aimed at the Guaraní population in the two provinces. For this reason, our work focused on the historical and legal references of the development of intercultural bilingual education in each province, along with our own research of the provinces' Guaraní populations, from an anthropological perspective.

Palabras clave: sistema educativo; educación intercultural; población indígena; política educativa; Argentina.

Keywords: educational system; intercultural education; indigenous people; educational policy; Argentina.

Yamila Irupé Nuñez: investigadora de la Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Instituto de Estudios Sociales y Humanos. Calle Colón núm. 2432, 2º piso, oficina 6, Posadas, 3300, Provincia de Misiones, Argentina. CE: yamilairupe88@gmail.com. (ORCID: 0000-0002-0810-7123).

Ana Victoria Casimiro Córdoba: investigadora de la Universidad Nacional de Salta, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades-Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas, Provincia de Salta, Argentina. CE: anita.desafio@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7335-3382.

Introducción

En la Argentina existen más de 30 pueblos indígenas y se hablan 13 lenguas indígenas: *qom*, *pilagá*, *mocoví*, *vilela*, *wichí*, *nivaclé*, *chorote*, *avá-guaraní*, *tapiete*, *mbya-guaraní*, *quechua*, *tehuelche* y *mapuche* (Censabella, 2011; Messineo y Hecht, 2015). Según el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (realizado en 2010), del total poblacional (39 millones 671 mil 131 habitantes) 955 mil 32 personas se autoidentifican como descendientes o pertenecientes a un pueblo indígena.¹ Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad cultural por parte del Estado Nacional inició tardíamente en el país, en 1994, cuando la reforma de la Constitución Nacional permitió que la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos fuera reconocida. Desde este nuevo marco legal, se busca además garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En 1999, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) definió la EIB y sus lineamientos en los siguientes términos:

La educación intercultural y bilingüe se constituye como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza y aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas (Anexo I de la Resolución N° 107/99 CFCyE).

Este modelo educativo apunta a reconocer la diversidad étnica y lingüística de las poblaciones indígenas, y generar políticas públicas reparadoras y compensatorias. Sin embargo, bajo los lineamientos políticos neoliberales, lo que efectivamente se desarrolla es un modelo de integración de los niños y las niñas indígenas [en este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género] a un sistema escolar nacional que antes los expulsaba. De esta manera, lo que se da es la apertura de “un espacio para la circulación de discursos tendientes a la diversidad, pluralidad y multiculturalidad, aunque vaciándolos de su contenido político” (Hecht, 2011:3). Con los años, la EIB se fue consolidando en el país a partir de diferentes reformas legislativas que conciben a la escuela como institución fundamental para incluir y alfabetizar a los educandos indígenas. Durante 2002 y 2003 se constituyó

el primer equipo específico para la Población Intercultural. En 2004 se creó el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), dando paso, en 2006, a una nueva ley de Educación Nacional (número 26.206), hoy vigente, que posicionó a la EIB como modalidad transversal a todo el sistema educativo.

En este derrotero, uno de los pasos más significativos fue la creación del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) (Resolución 1119/10, del Ministerio de Educación de la Nación Argentina), cuyo financiamiento por parte del Estado nacional permitió abrir un espacio de debate entre Estado y líderes indígenas. Sin embargo, esta entidad experimenta actualmente una doble crisis: institucional, vinculada a las dificultades logísticas y materiales para sostener la red de consejeros, y de representatividad, asociada a los mecanismos de elección de los referentes (Casimiro Córdoba, 2017). Por ello, en algunas jurisdicciones se están generando nuevos espacios de intermediación con los estados provinciales, que buscan superar la función meramente consultiva del CEAPI y construir una participación indígena real en materia educativa.

De esta manera, tanto las normativas como los lineamientos educativos nacionales han sido adaptados y aplicados en cada estado provincial de acuerdo con los contextos locales. Esto ha permitido el desarrollo de diversas estrategias de gobierno, enfoques y modelos pedagógicos, así como el despliegue de políticas públicas de diferentes alcance e impacto en cada jurisdicción. A ello se agrega que cada pueblo originario ha tenido una relación muy particular con la educación formal, produciendo experiencias educativas propias.

En este artículo analizamos dos casos desarrollados en regiones diferentes del país, que refieren a pueblos considerados cultural y lingüísticamente hermanados: los *mbaya*-guaraní de Misiones y los guaraníes de Salta. Busca responder cuestiones relativas a ¿cómo se ha pensado y normativizado la EIB en cada estado provincial?, ¿cuáles han sido las experiencias educativas de estos pueblos?, ¿Qué características ha tomado la EIB en estos territorios?

Marco teórico: el enfoque intercultural y la modalidad EIB

Diversas investigaciones coinciden en señalar que el concepto de interculturalidad se emplea en la organización interna de la mayor parte de los programas, proyectos y propuestas de educación destinados a la población guaraní del país y la región, a través del influjo de organismos de coopera-

ción internacional (como Cooperación Técnica Alemana, Unesco, Unicef, organizaciones de Estados Americanos o Internacional del Trabajo), diversas agencias europeas y el Banco Mundial (Ramírez Hita, 2011). No obstante, este pueblo indígena experimenta graves problemas para incorporarse al sistema educativo formal.

La interculturalidad retoma el discurso del multiculturalismo, pero “define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social, en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia a través del respeto, el diálogo y la tolerancia hacia el otro” (Aguado, 1991:83). Es decir, propone la superación del conflicto por medio del respeto, el diálogo y la tolerancia hacia el otro (Diez, 2004). En la práctica, estas metas, que los estados-nación asumen como propias en el discurso, rara vez se hacen extensivas a las experiencias de las poblaciones originarias, afrodescendientes o migrantes. Contrariamente, el énfasis en los aspectos culturales “expresa frecuentemente objetivos de asimilación e integración, así como tiende a excluir o por lo menos opacar los procesos socio-económicos que reducen o directamente impiden establecer relaciones interculturales respetuosas y simétricas” (Menéndez, 2006:61). En el proceso, además, estas poblaciones producen prácticas alternativas a los discursos oficiales y de organizaciones no gubernamentales (ONG).

Para analizar estas tensiones, adoptamos la perspectiva de la interculturalidad crítica, es decir, el reconocimiento de que “la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2010:4). Los problemas que mencionamos anteriormente se deben principalmente a una confusión recurrente entre el enfoque intercultural y la modalidad EIB, que supuestamente resultaría de su aplicación. En su fundamento crítico, la perspectiva intercultural apunta a identificar determinadas formas sociales y culturales de desigualdad, mostrando que son el resultado de procesos históricos de lucha y dominación, antes que características propias e invariantes de los grupos en condición de subalternidad. Su aplicación en el campo educativo, no obstante, convierte a estos últimos en los principales receptores de las acciones tendientes a revertir su situación. En el proceso, entonces, se pierde la perspectiva relacional que nos indica que para que un

grupo sea considerado dominado debe haber otro en posición dominante, y que uno de los caminos más importantes para revertir esta situación es modificar las estructuras simbólicas que orientan la representación de los dominantes sobre sí mismos y sobre los dominados.

En este sentido, el proyecto de la interculturalidad no apunta a reconocer e incorporar lo diferente dentro de una matriz cristalizada. Por el contrario, busca implosionar las estructuras coloniales de poder (Quijano, 1988; Quijano, 1997) a partir de la diferencia. Como proyecto político, consiste en una estrategia permanente de relación y negociación de las condiciones de respeto, legitimidad e igualdad entre poblaciones. Como perspectiva analítica, nos sirve para comprender cómo operan estos esquemas en los procesos de fricción interétnica (Cardoso de Oliveira, 2007), mediante su aplicación para el estudio del campo educativo.

Metodología

Los datos empíricos que presentamos provienen de dos investigaciones desarrolladas en Argentina –una de ellas situada en la provincia de Misiones y otra en la de Salta– y de la consulta a diversas fuentes secundarias, tales como documentos e informes gubernamentales y de ONG. En Misiones,² la investigación fue de tipo antropológica y realizada junto a estudiantes guaraníes y auxiliares docentes indígenas (ADI). El trabajo de campo se hizo aplicando las técnicas de observación participante, entrevistas semiestructuradas y en profundidad, con el objetivo de reconstruir las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes guaraníes y de los ADI. Esta información fue luego ampliada a partir de entrevistas puntuales a los parientes de algunos de ellos. Nuestra muestra estuvo constituida por la totalidad de estudiantes guaraníes registrados en instituciones de educación superior (IES) para 2015, así como exestudiantes guaraníes y ADI de la provincia de Misiones. Las observaciones se llevaron a cabo en ámbitos tanto académicos –clases, talleres, encuentros estudiantiles, tutorías de jóvenes guaraníes universitarios a otros de niveles educativos anteriores, etcétera– como extracadémicos, ligados a la cotidianeidad dentro de las comunidades.

Para el caso de Salta, la investigación se desarrolló desde una perspectiva de investigación-acción.³ Inició en 2016, con un diagnóstico del contexto educativo para los pueblos originarios de la provincia. Se utilizaron diferen-

tes técnicas de relevamiento de información (entre otras, diario de campo, registro fotográfico y audiovisual). Los registros orales fueron producidos mediante conversaciones informales,⁴ individuales y grupales, con diferentes actores, referentes en la temática tanto del ámbito académico y estatal como escolar y comunitario. Se realizaron observaciones en 13 talleres y plenarios de la modalidad EIB organizados por el Ministerio de Educación provincial en diversos municipios durante 2018-2019. Asimismo, se realizaron observaciones a partir de proyectos de extensión vinculados a la Universidad Nacional de Salta (UNSa) entre 2016 y 2018, que comprendieron cinco talleres, dos conversatorios sobre cultura y lengua guaraní, cuatro reuniones con la Confederación de Docentes Guaraníes, un curso de lengua guaraní y una reunión con la Coordinadora Indígena del Gran Chaco, además de dos estancias anuales breves en las comunidades de tres municipios ubicados en el Departamento San Martín.

Misiones, una provincia pluriétnica

La Provincia de Misiones, situada en el noreste argentino, se caracteriza por una importante diversidad cultural y lingüística como resultado de una política sostenida de “colonización” y de desarrollo agrícola impulsada por el Estado a partir de 1890, que incentivó la inmigración europea hacia la provincia (Bartolomé, 2007:17), además de la presencia de población guaraní y de grupos afrodescendientes previamente radicados allí. Asimismo, su ubicación en una región de triple frontera impacta en la vida diaria de sus habitantes, con constantes interacciones con la población de Paraguay y Brasil. Todo ello ha contribuido a la consolidación de una estructura social compleja, en la que se produjo un marco de interacción caracterizado por relaciones interétnicas asimétricas y desiguales (Nuñez, 2018a).

En Argentina, los guaraníes residen tradicionalmente en las provincias de Salta y Jujuy en el noroeste, y la provincia de Misiones en el noreste, aunque, en la actualidad, son muchos los que viven en las regiones metropolitanas de Buenos Aires y Santa Fe, como resultado de la migración laboral. En Misiones, 6 mil 903 personas adscriben al grupo étnico *mbya-guaraní*, 2 mil 593 se reconocen tanto *mbya* como *chiripá*, y 25 se definen únicamente como *chiripá* (EMGC, 2016). Así, los *mbya* son el grupo étnico más ampliamente representado de la provincia, distribuidos en aproximadamente 120 comunidades (figura 1).⁵

FIGURA 1
Comunidades guaraníes en la Provincia de Misiones



Fuente: Tomado de del Mapa Guaraní Retã, 2008. Disponible en: http://www.guarani.roguata.com/sites/default/files/guarani_reta_2008__mapa_guarani_0.pdf

Para los *mbya*, los lazos familiares son centrales para la transmisión de su cultura, y es en el *tekoa*⁶ donde se producen y reproducen estas relaciones a través de la oralidad⁷ y la participación activa y temprana de los individuos en las actividades del grupo (Nuñez, 2018b). Su modo de vida se reproduce especialmente a través de la educación *mbya*, basada en la oralidad, en largos rituales y en la incorporación de la experiencia de vida de los miembros del grupo. Dada su vinculación a las actividades prácticas y el entorno, su modo de vida solo es sostenible si existen las condiciones adecuadas que garanticen la reproducción de dicho sistema (Larricq, 1993). Por ello, el modo de vida de estos pueblos se ve constantemente amenazado por el avance de la deforestación y de la frontera productiva.⁸

Debido a las presiones ejercidas por sucesivas transformaciones territoriales, económicas y políticas, estos grupos han terminado por aceptar la introducción de la educación formal de la sociedad dominante. Paulatinamente, esta última comenzó a ser vista como una vía para defender sus derechos

y canalizar programas alimentarios y de salud a sus comunidades (Larricq, 2006; Arce, 2009). A pesar de ello, las estadísticas nacionales señalan que los guaraníes de Misiones son uno de los grupos étnicos menos escolarizados del país, con 29.34% de su población analfabeta (INDEC, 2005).

La dificultad que enfrentan actualmente está en la calidad educativa que reciben los jóvenes. La búsqueda de una mejor calidad –principalmente en los niveles inicial, primario y medio– es una lucha alentada y llevada adelante por los estudiantes guaraníes universitarios. Una de las iniciativas⁹ que generó este grupo fueron los encuentros de estudiantes de pueblos originarios de Misiones.¹⁰ El objetivo inicial fue informar las posibilidades de seguir estudiando en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) –en sus diferentes facultades– y debatir los diversos problemas que presentan los diferentes niveles educativos, a fin de formular posibles soluciones. En el acta del primer Encuentro destacaban:

Somos conscientes de la realidad del pueblo guaraní y sabemos que necesita adquirir el aprendizaje de los blancos, pero también debe educarse dentro de sus propias normas de educación, de modo que debemos buscar y encontrar un equilibrio entre los dos modelos educativos para concretar la educación autónoma que nos merecemos (González *et al.*, 2011).

Para este grupo de estudiantes, la educación autónoma es aquella que tiene en cuenta el contexto social que define al pueblo guaraní, así como las características particulares de cada comunidad, su entorno social y su desarrollo socio-productivo (González *et al.*, 2011). En conjunto, afirman que se están formando y capacitando individualmente, pero teniendo en mente un proyecto mayor que engloba al pueblo guaraní: alcanzar una educación autónoma sin dejar de lado los contenidos básicos, e incorporar contenidos de su cultura para enriquecer su educación como guaraníes y permitir así la reproducción de todo un repertorio de conocimientos que engloba costumbres, danzas, usos medicinales de hierbas y plantas, juegos, etc. Es decir, también se construyen prácticas alternativas frente a aquel discurso intercultural generador de consenso de parte del estado o de ONG, gestando sistemas de ideas que contradicen muchos de esos sentidos oficiales y que se traducen en prácticas políticas, exigiendo relaciones más igualitarias respecto de la participación y mayor poder de decisión en la definición de la política intercultural (Diez, 2004).

Las instituciones educativas, aunque implican formas subordinadas de relación con estructuras estatales, también proveen de elementos clave para generar una crítica del accionar de dichas instituciones. En este sentido, la educación está en la base de las estrategias de resistencia ante la dominación, como nos comenta un estudiante *mbya*-guaraní:

Nosotros sabemos de nuestra historia, de nuestras cosas, pero hay libros que hablan de nosotros, de nuestra historia, pero yo digo: ojalá hubiera un espacio para que nosotros contemos nuestra historia también. Y no podemos pelear con la profesora, porque ella representa el sistema educativo, o sea que ella te va enseñar lo que tiene que enseñar. Uno tiene que tragarse nomás porque en esta lucha es importante la educación formal (*Mbya*-guaraní, masculino, estudiante universitario).

Durante estos encuentros y jornadas de diálogo y discusión, los estudiantes critican fuertemente la EIB pues, aunque plantea un diálogo entre dos culturas, se observa que dentro del sistema educativo, salvo excepciones aisladas, prima la cultura externa y dominante. Es decir, se siguen imponiendo los contenidos de la cultura occidental y solo escasamente se incorporan contenidos de la cultura *mbya*-guaraní. Así, argumentan lo siguiente:

Los contenidos curriculares, los mecanismos pedagógicos, la didáctica de la enseñanza, todos son los de la sociedad dominante. La educación formal hasta la actualidad se viene imponiendo dentro del pueblo guaraní y no muestra signos de respeto por la educación de los guaraníes, esa educación es externa y ajena a los valores de la comunidad, es violenta y discriminadora y solo causa daño al pueblo (González *et al.*, 2011).

Si bien el enfoque intercultural aplicado a la educación permite promover mayores niveles de ambigüedad en la presentación de los contenidos, distanciándose del modelo anterior –caracterizado por su rigidez y una noción positiva acerca de qué es el conocimiento y cómo debe ser impartido–, la consideración del paradigma intercultural debería estar asociado a un mayor grado de flexibilidad institucional en los distintos aspectos de la propuesta educativa, ya sea en la proyecto pedagógico en general, selección y tratamiento de los contenidos, en la estructura y organización

del tiempo y el espacio educativo o en la construcción del rol del profesor y del estudiante (Diez, 2004).

Coincidimos con Novaro (2003) en que la potencialidad teórica del enfoque intercultural radica en que los contextos de diversidad cultural son vistos como espacios que permiten desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los logros de la propia cultura. Sin embargo, entendiendo la interculturalidad como un proyecto político-social –atravesado por iniciativas que deben tomarse en el campo político y en la dinámica de la sociedad civil–, comprendemos que la educación no puede asumir sola los retos de la interculturalidad. Los programas educativos no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales tendientes a resolver las demandas no satisfechas de estas poblaciones en la sociedad, es decir, mientras estructuralmente vivan en condiciones sumamente asimétricas y desiguales (Diez, 2004).

En las políticas educativas destinadas a los pueblos indígenas la interculturalidad se reduce casi exclusivamente a los aspectos culturales en detrimento de otras dimensiones, perdiendo de vista que las relaciones interétnicas se dan siempre en términos de dominación y sujeción, donde la sociedad dominante busca integrar los elementos externos a ella ubicados en su territorio (Cardoso de Oliveira, 2007), y que estas relaciones son el producto histórico de desigualdades sociales y económicas que configuran la matriz básica de dichas interacciones (Walsh, 2010). De esta manera, el discurso intercultural resulta funcional a la estructura social vigente, pues representa una nueva retórica para alcanzar consensos y conservar la estabilidad social. Una tendencia de arriba hacia abajo que favorece la perpetuación del sistema hegemónico sin producir cambios en las relaciones desiguales que definen la realidad multicultural de cada país (Diez, 2004). A este respecto, un estudiante universitario guaraní reflexiona:

La interculturalidad es algo que abarcaría todas las cosas, pero a la hora de las prácticas de vuelta es todo un problema. Yo creo que debería haber un margen distinto de trabajo con las comunidades. Es todo lo mismo, porque queda de nuevo todo en letras grandes o en lindas frases y queda ahí. No en la base de todo, no en donde tiene que ser, en las comunidades. Como política es muy bueno, pero no se hace en la realidad, en la práctica. Ojalá se hubiera hecho todo como se dice en las políticas interculturales; estaríamos muy bien (*Mbya-guaraní*, masculino, cacique, empleado público y estudiante).

Para entender la magnitud de la problemática, consideramos fundamental reflexionar acerca del tipo de educación que el Estado brinda a la población guaraní en cada caso y acerca de las condiciones estructurales en las que esta se imparte.

El surgimiento de la EIB en Misiones

Excepuando algunos antecedentes durante la década de 1990, las políticas educativas focalizadas en la población indígena tardaron en hacerse ver. La EIB en Misiones supuso un proceso con múltiples antecedentes en el que confluyeron diversos actores y factores, orientados por distintas motivaciones y, en especial, logrando resultados disímiles. Un hito en este proceso fue la designación, a mediados de 1969, de Dionisio Duarte como *mburuvicha guachu* (gran cacique). Este cacique, fallecido en 2016, solicitó al presidente de facto Alejandro Agustín Lanusse escuelas para las comunidades, documentos de identidad y títulos comunitarios de tierras (Nuñez, 2012).

Las primeras escuelas para niños y jóvenes indígenas se crearon a fines de 1970: el Instituto Paula Mendoza 0805 (ubicado dentro del *tekoha Fracrán*) y el Instituto Hogar *Perutí* 1206 (ubicada dentro del *tekoha Perutí*). Estas primeras escuelas, dirigidas por agentes religiosos, funcionaban con el trabajo de docentes paraguayos no-indígenas, y buscaban integrar a la población guaraní reproduciendo un modelo pedagógico de tipo “asimilacionista”. Es decir, a través de la enfatización de la “igualdad” de los estudiantes, promovían un proceso unidireccional de adaptación cultural de los guaraníes hacia los cánones hegemónicos (Nuñez, 2012; Nuñez, 2018b). Por otro lado, en estas escuelas denominadas bilingües la lengua *mbya* no estaba presente, los docentes hablaban *avañe’e* —comúnmente denominado guaraní paraguayo—que a pesar de formar parte del mismo grupo de lenguas que el *mbya*, poseen notables diferencias (Cerno, 2013).

Recién en 1996 comenzaron a formarse comisiones para tratar la temática de la educación bilingüe intercultural.¹¹ A mediados de 2004 el Ministerio de Educación de Misiones inició el proyecto de EIB,¹² posteriormente instituido como programa y transformado, en 2009, en Área de Modalidad EIB¹³ dentro del Programa Nacional de EIB (PNEIB). Esta área se destinó a atender las demandas de la población originaria de la Provincia de Misiones y de la población circundante a la zona fronteriza

con Brasil,¹⁴ a través de escuelas núcleo y/o aulas-satélite que promueven la bi-alfabetización (Nuñez, 2018b). A través de este Programa Nacional se creó en Misiones la figura del ADI con el objetivo de que colaborara en la preparación del material didáctico y asumiera tareas docentes y que pudieran interactuar con los estudiantes guaraníes directamente. Sin embargo, en su gran mayoría los ADI no encontraron espacios para el desempeño de estas actividades, porque tal espacio no fue otorgado o porque carecían de capacitación para asumir dichas tareas. En este sentido, algunos se vieron forzados a circunscribir su rol a tareas extra-pedagógicas, propias de un cadete o un personal de mantenimiento (Arce, 2009). La experiencia de un ADI que estaba iniciando su formación durante dicho periodo, expresa a las claras el papel asignado en la práctica a ADI, en los comienzos de este proyecto educativo:

Para hablar de la escuela primaria cuento un poco de mi experiencia para que se refleje cómo es la educación dentro de la comunidad. Cuando yo empecé a trabajar ya estaba el cartel “educación intercultural” y yo les llevé a mis chicos de quinto y sexto a otra escuela. Jugamos fútbol y vóley con los otros chicos y todo bien. Después del almuerzo nos agrupamos en un aula y por ahí surge hacer un juego. Entonces repartieron papelitos para escribir sus nombres, y ellos no sabían escribir sus nombres. Ahí me di cuenta que la escuela estaba para disimular, y me vine medio desanimado. En ese entonces yo colaboraba nomás, no me pagaban por ese trabajo. Yo les explicaba a los chicos las consignas que le daba la maestra, trabajando como más bien un traductor. Y ahí me di cuenta en el año 2003 o 2004 aproximadamente, que la escuela así no servía (*Mbya*-guaraní, masculino, ADI).

Los ADI fueron, y siguen siendo, actores fundamentales en la mejora de la calidad de educación de los niveles educativos primarios y secundarios, en las escuelas denominadas bilingües así como en difundir información entre los jóvenes sobre la posibilidad de continuar estudios terciarios/universitarios (Nuñez, 2018a). A pesar de su gran labor y esfuerzo por mejorar la educación brindada a los jóvenes *mbya*, continúan en una posición de desventaja estructural con relación a los docentes no-guaraníes, lo que se percibe incluso en la denominación de “auxiliar”.

A raíz del desarrollo de diseños curriculares jurisdiccionales para el ciclo básico común del secundario obligatorio y del ciclo orientado

con carácter diversificado, en 2011, la modalidad EIB se vio forzada a establecer los lineamientos curriculares¹⁵ para las escuelas secundarias con matrícula guaraní. Pero estos lineamientos no se ven reflejados en todas las escuelas con modalidad EIB de la provincia, pues no se trabaja con un material homogéneo. Cada escuela tiene que producir su propio material y esta tarea recae en los ADI, a quienes no se les brinda la necesaria capacitación para poder producirlos. Asimismo, debido al bajo número de jóvenes y a la ajustada disponibilidad de docentes y ADI, es usual que los estudiantes de diferentes cursos educativos sean agrupados en una misma clase.

En repetidas ocasiones las comunidades guaraníes alertan sobre la desconexión entre la enseñanza escolar y las formas tradicionales de su cultura, pues existe una brecha entre lo pactado en las resoluciones y cómo se vivencia la educación formal en las escuelas de modalidad EIB. Como nos cuenta un ADI:

Yo veo que se habla de dos o más culturas que llevan adelante la educación. Nosotros tenemos la educación de nuestros abuelos y nuestra religión. Después vimos la educación del no-indígena. Vienen, ponen escuelas, hablan y enseñan lo que no es guaraní. Yo creo que ahora hay leyes, tendrían que por lo menos respetar nuestra forma de educarnos. Por ejemplo: nosotros ahora planteamos ¿Por qué nuestros abuelos no van a la escuela y por qué los chicos no van a la casa de nuestros abuelos? y hablar de nuestras tradiciones, por lo menos tratar de respetar esos valores que nos transmitieron por mucho tiempo. En la escuela dan tiempo a otras cosas y no se detienen a pensar en eso. Se pone al auxiliar y están junto al maestro blanco para decir que están cumpliendo las leyes nomás. Hay leyes y derechos, pero no se dio porque la de arriba es la nacional. Entonces en la escuela no hay mitad y mitad, porque es la nación la que arma y baja para la escuela. Entonces, si yo me capacito y aprendo más y más de mi cultura nunca voy a tener un puesto laboral bueno. Pero si yo estudio en la universidad sí (*Mbya*-guaraní, masculino, ADI).

Grosso modo podemos mencionar algunos de los inconvenientes con los que conviven diariamente: la falta de materiales pedagógicos; la ausencia de contenidos acerca de la cultura guaraní en el currículo; la poca o nula capacitación de los ADI para la preparación de materiales y de los docentes no-guaraníes acerca de la cultura *mbya*-guaraní, entre otros.

Como venimos mostrando, desde sus inicios la EIB que es brindada a las comunidades guaraníes de Misiones presenta múltiples problemas. Uno de ellos es la clara demarcación de género en el ingreso y continuidad en sistema educativo superior¹⁶ (Nuñez, 2018a), barrera que opera desde el nivel secundario, donde las mujeres presentan la tasa más alta de deserción. Esta dificultad está directamente relacionada con la desconexión que existe entre esta propuesta educativa y la cultura de la población a la cual está destinada. Un ejemplo de ello es la no consideración de los rituales *mbya*-guaraní en el currículo, podemos citar uno de ellos que está relacionado con la menarca y su tratamiento en la cultura *mbya*. En palabras de una estudiante universitaria:

Mi sobrina tiene 15 años y ella tuvo su primer periodo hace poco. Y la maestra no quiso que ella falte a la escuela porque cuando pasa eso nosotras no salimos la primera y segunda vez que viene. La maestra dijo que no, que perdía mucho tiempo. Así que ella se quedó solo dos semanas. Pero esas dos semanas era mucho también, y ella se llevó varias materias y tuvo muchas faltas. Por eso repitió. La vez pasada estaba hablando de eso mi hermana, y me contó que se tenía que quedar, y que la maestra le dijo que ellos respetan la cultura pero que mi sobrina se tenía que quedar menos tiempo porque es un inconveniente. Pero eso creo yo que es también estar sin respeto por la cultura. Creo que si no deja [la docente], es porque no respeta la comunidad (*Mbya*-guaraní, femenino, estudiante universitaria).

Esta cita nos remite al ritual de iniciación por el que pasan las jóvenes *mbya*-guaraní durante su primer y segundo periodos menstruales e implica la reclusión de la joven dentro del *opy* (casa de ceremonias) e incluye restricciones alimentarias y varios cuidados.¹⁷ Anteriormente se realizaba por un mes, pero actualmente se han acortado los tiempos rituales en beneficio de la educación formal. En esta situación en particular, las jóvenes deben tomar la elección de abandonar el ritual y asistir a la escuela o bien afectar su asistencia a clase con la posibilidad de repetir de año o dejar sus estudios (Nuñez, 2018a). Este es uno de los tantos ejemplos que se pueden citar para explicitar la tensión existente entre ambas culturas. Hay otros rituales que no pueden cumplirse de manera tradicional debido, entre otras cosas, a la incompatibilidad de los tiempos pautados dentro del periodo lectivo, sobre todo en relación con los tiempos rituales; a la falta de inclusión en el currículo de contenidos de la cultura guaraní o mínimamente de una explicación

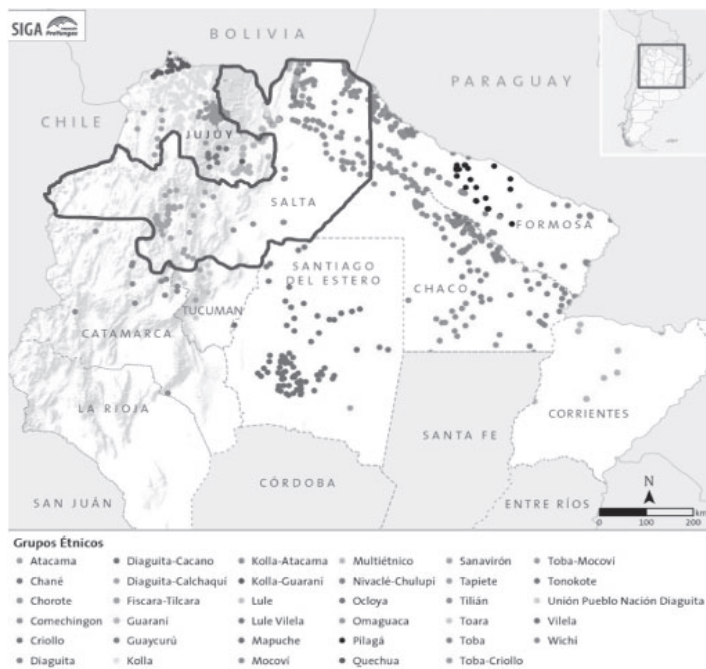
sobre la funcionalidad e importancia de los rituales en la reproducción de la forma de vida guaraní (Nuñez, 2018a, 2018b). En este sentido, la EIB termina afectando la forma en que los guaraníes perciben la educación, el rol de la mujer y, en última instancia, la manera de perpetuar su cultura.

La educación guaraní en contextos de diversidad y desigualdad en Salta

En la provincia de Salta, perteneciente al noroeste argentino, 6.5% de la población se autoidentifica como indígena o descendiente de indígena (INDEC, 2015). En la actualidad se reconocen 13 pueblos originarios distribuidos en todo el territorio provincial y se conservan nueve lenguas originarias (figura 2). Esa importante diversidad cultural y lingüística contrasta con la alta concentración de la tierra y la desigualdad socioeconómica, que impactan de modo desproporcionado en la población indígena.¹⁸

FIGURA 2

Pueblos indígenas del noroeste argentino (2011)



Fuente: Sistema de Información Geográfica Ambiental (SIGA)-Fundación ProYungas. Disponible en: <http://siga.proyungas.org.ar/recursos/>

Tradicionalmente se han distinguido dos regiones geográficas que se consideran contrapuestas, “tierras bajas” y “tierras altas”. Tanto la literatura etnográfica como los discursos políticos han contribuido en la construcción de los pueblos que habitan la primera como “originarios”, poniendo bajo sospecha la identidad étnica de los que viven en la segunda. Esta clasificación trasluce una serie de imaginarios sociales que, por una parte, invisibilizan regiones tales como los valles o las yungas, y por otra, instituyen marcadores de “pureza” indígena (Milana, Ossola, y Sabio Collado, 2015). Los guaraníes en tanto habitan una zona de transición conocida como umbral al chaco o yungas quedan fuera de este esquema¹⁹ y, aunque se reconoce su identidad étnica, se cuestiona su presencia pre-estatal en el territorio argentino.²⁰

Según el Mapa guaraní continental (EMGC, 2016), en Salta los guaraníes poseen tres subgrupos que mantienen fronteras étnicas y hablan variantes diferenciadas de la lengua: *avá*-guaraní; *tupí*-guaraní (llamados isoseños en Bolivia) y *simba* guaraní. Al igual que sus pares *mbya*, la organización social de estos pueblos está regida por el ñande reko. Para los guaraníes, el espacio se concibe dividido en cuatro círculos concéntricos y cada uno de ellos refiere a una dimensión de la vida:

- 1) *oka* (patio) es el lugar donde se desarrolla la vida familiar, allí se diferencian *tëta* (casa) y *tëta guasu* (comunidad), espacios que están vinculados a la vida social y política comunitaria;
- 2) *koo* (cerco) es el espacio asociado a la agricultura, al trabajo comunitario, o *motiro*, y a los principios de solidaridad y reciprocidad;
- 3) *kaa* (monte) es el ámbito más amplio y extenso que representa el espacio vital de la naturaleza y la sobrenaturaleza, puesto que allí habitan los eternos dueños del monte y de los animales.
- 4) *ivoka* es un espacio dentro del monte en el cual únicamente los líderes espirituales pueden entrar para comunicarse con el mundo sobrenatural (Hirsch, Huenuan y Soria, 2016). Tradicionalmente, en cada uno de estos espacios, la persona se iba formando y adquiriendo los valores sociales y espirituales del buen modo de ser guaraní. Como nos cuenta un docente auxiliar guaraní:

Antes de que hubiese alfabetización, la educación occidental, nuestros ancestros ya educaban a nuestro pueblo través de los tres espacios tradicionales que

existen en esta cultura, siempre estaba organizada la familia, por excelencia han sido grandes agricultores, no le enseñaron los ingenieros ni los técnicos. Y este pueblo así se ha fortalecido, teníamos grandes astrólogos, grandes ingenieros que sabían cómo trabajar la tierra, sabían de los territorios que le correspondían a los pueblos originarios (Avá-guaraní, Masculino, Docente Auxiliar de Tranquitas. Notas de diario de campo, 2018).

Dentro de este sistema cultural los primeros educadores de los niños eran los abuelos. La educación guaraní de la persona se apoyaba, y aún hoy lo hace, en la oralidad y en el aprendizaje práctico de las tareas cotidianas que se desarrollan en todos los espacios guaraníes. La escucha, la participación y la práctica se experimentaban como un *continuum*, un camino en espiral por los cuatro espacios de la vida en el que las personas van descubriendo sus roles, sus dones, sus habilidades y capacidades. Lamentablemente, estas formas de aprendizaje se están perdiendo paulatinamente puesto que el pueblo guaraní de Salta experimenta desde hace varias décadas un proceso de desestructuración (Buliubasich y González, 2009).

Los factores que intervienen en ese proceso son múltiples. En primer lugar, la incorporación del pueblo guaraní dentro de los ingenios y tabacales generó nuevas relaciones sociales, laborales y territoriales que implicaron la sedentarización permanente y la incorporación forzosa al capitalismo (Gordillo, 1995; Gordillo 2006; Córdoba, Bossert y Richard, 2015). En segundo, la reestructuración del agronegocio y el consecuente avance del desmonte produjeron la expulsión de los guaraníes de los ingenios, la usurpación de sus territorios y el violento desalojo de muchas comunidades (Gordillo, 2010). Todo ello generó la relocalización hacia contextos urbanos o periurbanos (Naharro, Flores Klarik y Kantor, 2009) y procesos de re-territorialización y lucha por el territorio (Boasso, 2004; Boasso, 2017; Gordillo, 2010). En tercer lugar, deben mencionarse el cotidiano contacto con la población criolla hispano hablante, la proliferación de matrimonios inter-étnicos y las relaciones asimétricas entre criollos e indígenas que han erosionado las prácticas comunitarias y las formas de vida tradicionales (EMGC, 2016). Finalmente, ha de mencionarse que la presencia en los territorios comunitarios de la escuela estatal –en muchos lugares y por mucho tiempo, única presencia del Estado– y de las iglesias cristianas –católica y evangélica– han impactado en el mayor desuso de la lengua (Hirsch, González y Ciccone, 2006; Censabella,

2009; Casimiro Córdoba y Flores, 2017) y en la inhibición de prácticas culturales vinculadas a rituales y prácticas de sanación y curación (Ceriani Cernadas, 2015).

A diferencia del caso de los *mbya* la inserción de la escuela entre los guaraníes de Salta no fue tan fuertemente resistida. Pese a que generó experiencias de discriminación y estigmatización sumamente traumáticas,²¹ fue vista como un “paso necesario” para alcanzar aquello que se consideraba un “progreso” comunitario. Esto se debe, por una parte, a los procesos de evangelización que los guaraníes ya habían experimentado en Bolivia a principios del siglo XIX y que volvieron a revivir cuando se insertaron en los ingenios y tabacales; y por otra, al modo peculiar en que los guaraníes se han relacionado con la sociedad hegemónica, adoptando y apropiando muchas de las pautas culturales de “los otros”.

Desde la perspectiva de los actores, la escuela fue inicialmente un espacio para la adquisición del castellano – necesario para insertarse en el mercado laboral y la sociedad mayoritaria –, asociada al “progreso” y la mejora en la calidad de vida de las futuras generaciones. Actualmente, frente al avance del monolingüismo castellano y a la luz de los procesos de reivindicación y revitalización de los pueblos originarios, la escuela ha comenzado a ser considerada un espacio clave para la recuperación de la lengua guaraní y para la transmisión de una cultura que se ve avasallada por la cultura dominante. Los docentes bilingües han comenzado a apropiarse este espacio, haciendo de la escuela un espacio para reforzar la transmisión de la cultura y fortalecer la proyección étnica:

Al regresar a la escuela se conformaron espontáneamente dos grupos para iniciar el taller “La escuela que queremos”. Se les pidió que representaran a través de un dibujo sus ideas y concepciones sobre la escuela soñada. El grupo uno la representó como una llama viva alimentada por troncos que simbolizaban a diferentes actores vinculados a la educación: docentes, niños, ancianos, *payes* [líderes espirituales], *mburuvichas* [autoridades comunitarias], *arakuaiya* [dueño del saber] y *ñeeiya* [dueño de las palabras]. Para ellos la escuela tenía la misión de mantener viva la llama originaria, el desarrollo de una currícula EIB ñande reko debía servir para reunir a todos los actores y avivar el fuego de la cultura de tal modo que este se expanda y alcance a todas las comunidades originarias (Notas de diario de campo, 2018).

La escuela es hoy una fuente de trabajo para los docentes bilingües, brinda posibilidades de ampliar el espectro laboral de los jóvenes y de formar nuevos líderes comunitarios (Hirsch y Serrudo, 2016; Casimiro Córdoba, 2017). En este sentido, la EIB trasciende el ámbito educativo y forma parte de la agenda política indígena, pues a través de la apropiación de este espacio es posible activar políticamente la cultura y la identidad en un contexto de desigualdad sociocultural.

El trayecto escolar de los guaraníes es relativamente exitoso, sobre todo si se compara con otros pueblos del chaco salteño. Mientras la matrícula indígena de la provincia de Salta se reduce drásticamente a medida que se avanza en el nivel educativo, la población guaraní presenta un comportamiento estable en términos porcentuales, incrementándose incluso en el nivel superior – donde alcanza a representar 34, 53% de la matrícula indígena de la provincia (Casimiro Córdoba y Flores, 2017).

El modelo intercultural bilingüe en la Provincia de Salta

La educación formal de los guaraníes que hoy habitan Salta inició en Bolivia hacia fines del siglo XIX y en Argentina a principios del XX, en ambos casos de la mano de la iglesia católica, principalmente de los franciscanos. Por entonces confluyeron los intereses territoriales del Estado, las necesidades del ingenio San Martín del Tabacal y la misión evangelizadora. Así, en 1934 el Ingenio funda la escuela Laínez y la dona al Ministerio de Educación de la Nación (Navarro y Gaston, 2013), generando el primer antecedente de escuelas estatales en esta región. En esta etapa el modelo educativo impartido se caracterizaba por una impronta integracionista y aculturadora, en la que la lengua y cultura guaraní fueron combatidas y silenciadas.

Las primeras iniciativas educativas con perspectiva bilingüe fueron realizadas por la iglesia católica a principios de la década de 1980. El Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) junto con la Fundación Padre Ernesto Martorena iniciaron un profuso trabajo con las comunidades indígenas. Estas primeras experiencias fueron importantes para que el gobierno provincial comenzara a generar políticas públicas específicamente destinadas a la población indígena. Fue así que el exConsejo General de Educación creó, entre 1984 y 1985, el Proyecto de Regionalización Educativa para el Área Aborigen (Prepara) que se basa en una propuesta de

educación bicultural. Inició como una experiencia piloto con la creación del cargo de Maestro especial de idioma aborigen para luego, en 1986, crear el de Auxiliar docente aborigen (Hirsch y Serrudo, 2016).

En 1995 comienza a implementarse, aún de manera preliminar, un incipiente Programa de EIB (Proeib) auspiciado por el Ministerio de Educación de la Provincia y ENDEPA. Paralelamente, en 1999, se fundó el Instituto Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS.) que comenzó a articular una serie de actores y demandas relacionadas a educación, aunque con el tiempo se centró en temas territoriales y políticos. En 2008, la Ley número 7546, siguiendo la legislación nacional, estableció la EIB como modalidad del sistema educativo de la provincia en todos los niveles y creó la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente del Ministerio de Educación provincial. Hacia 2010, en respuesta a la Resolución 105/10,²² comienzan a crearse carreras de formación docente con orientación en EIB para formar generaciones de docentes no-indígenas e indígenas capacitados en este enfoque y en el modelo de trabajo por pares pedagógico. Actualmente, la provincia sostiene nueve institutos de educación superior que cuentan con profesorados con orientación EIB. La gran mayoría de los estudiantes de estos profesorados no son indígenas pero, entre los que sí lo son, los guaraníes constituyen una sólida mayoría. No son pocos los profesores auxiliares guaraníes que han logrado egresar de estas y otras carreras magisteriales, muchos desempeñan ambas funciones, las de docente común y docente auxiliar bilingüe.²³

El perfil de los primeros docentes bilingües fue muy variado, la gran mayoría fue seleccionada por la iglesia católica, muchos eran catequistas o monaguillos, algunos poseían saberes prácticos –carpinteros, artesanos, pintores– y otros eran egresados del secundario que habían sido capacitados en Bolivia. Su incorporación dentro de la comunidad educativa estuvo atravesada por tensiones interétnicas y desigualdades socioeducativas entre los docentes bilingües y el equipo docente no-indígena. Tanto los docentes auxiliares como los contenidos que enseñaban fueron percibidos como poco importantes y fueron relegados a lugares marginales dentro de la institución.

Teníamos poco compromiso del docente criollo, acá tenemos el choque siempre entre el maestro y nosotros, ellos siempre nos han dicho “pero si ustedes no tienen ninguna acreditación, ni un título”, pero no nos quedamos en eso, porque nosotros tenemos conocimiento a partir de nuestra niñez, desde la fa-

milia ¿No es cierto? Pero después el marco jurídico nos abrió grandes espacios como para poder enfrentar todas estas situaciones de EIB, porque contamos con lo que es el marco jurídico a nivel provincial, nacional e internacional y con todos los circulares que nos mandan a nivel ministerial, entonces se nos abre el camino y comenzamos a trabajar de una manera más diferente, comenzando a trabajar en equipo con el docente de grado (Femenino, docente auxiliar bilingüe chané. Intervención en un taller desarrollado en Peña Morada, notas de diario de campo, 2018).

Esta situación demandó la injerencia del Estado provincial. En 2008 el cargo fue renombrado como Docente auxiliar de lengua y cultura aborigen, este cambio estuvo orientado a promover la condición de igualdad del par pedagógico. Asimismo, se habilitó la plena incorporación de los auxiliares dentro del sistema educativo otorgando derechos laborales y gremiales equivalentes a docentes y docentes auxiliares. Aunque estas medidas han logrado disminuir las brechas dentro de la pareja pedagógica, logrando la incorporación de los auxiliares bilingües dentro de las aulas, en muchas escuelas aún persisten las asimetrías. Los contenidos culturales y lingüísticos que enseñan los profesores bilingües no han sido incorporados en el diseño curricular, no forman parte de los proyectos institucionales ni de las planificaciones áulicas. Esto refuerza la percepción de los docentes no-indígenas respecto del lugar inferior de estos contenidos y, por lo tanto, de la función pedagógica de los bilingües.

Desde, 2008, la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe desarrolló algunas intervenciones en territorio tales como capacitaciones, proyectos escolares y producción de materiales. Estas acciones lograron trabajar algunas problemáticas compartidas tanto por guaraníes como por otros pueblos. Pero no se han logrado mejorar los indicadores de calidad educativa, ni encarar de forma sistemática y sostenida los problemas más estructurales de la modalidad: *a)* el desarrollo dispar en los ámbitos rurales y urbanos; *b)* la discontinuidad entre el nivel primario y el nivel secundario; *c)* el bilingüismo asimétrico, que jerarquiza las relaciones entre la lengua dominante y las lenguas indígenas; *d)* las tensiones y desigualdades entre docentes bilingües y el equipo docente no-indígena; *e)* la poca participación de las comunidades indígenas en las esfera de toma de decisión; *f)* la discordancia entre los conocimientos curriculares estatales y los saberes y haceres comunitarios; y *g)* la falta de materiales pedagógicos que orienten

los procesos de enseñanza y aprendizaje de la cultura indígena dentro del ámbito escolar (Casimiro Córdoba, 2017). En 2013 las coordinaciones de educación Intercultural Bilingüe y Rural fueron unificadas, por lo cual un equipo de menos de 10 personas tiene a su cargo las escuelas de la modalidad rural y las de la modalidad EIB. En estas condiciones la cobertura real es de bajo impacto.

De este modo, no se ha logrado un cambio en las prácticas educativas y no ha sido encarado de forma sistemática y sostenida²⁴ la publicación de materiales pedagógicos ni el desarrollo de un currículo guaraní.

Consideraciones finales

En este trabajo describimos la aplicación de la modalidad de EIB entre poblaciones guaraníes de Salta y Misiones, Argentina. Al respecto, mostramos: *a)* cómo la interculturalidad ha sido pensada en cada caso; *b)* las políticas públicas que ha inspirado; y *c)* las maneras en que estas han sido efectivamente aplicadas. A continuación sintetizaremos algunos puntos de convergencia y divergencia entre ambos casos.

Los modelos pedagógicos implementados en ambos casos han atravesado tres etapas: *a)* una asimilacionista, con una fuerte presencia de la iglesia católica y la incorporación de docentes no-indígenas, en la que la lengua y cultura indígenas están ausentes dentro de la escuela (en Salta de 1930 a 1970 y en Misiones de 1970 a 1995); *2)* una bicultural, de carácter compensatorio, que incorpora docentes indígenas en la escuela pero los mantiene “fuera de las aulas” o circunscriptos a un rol de traductores o de personal de mantenimiento (en Salta partir de 1980 y en Misiones desde 1996); y *3)* una etapa intercultural, que consolida la función pedagógica de los docentes indígenas y genera políticas orientadas a su formación –incluso en el nivel superior para el caso salteño–, pero no garantiza calidad educativa ni la igualdad (en Salta desde 2000 a la actualidad y en Misiones desde 2004 a la actualidad).

Respecto de las percepciones nativas sobre la escuela, en ambos casos es defendida como derecho, asociada con el acceso a mejores posibilidades laborales; en el caso de Salta, además, es visualizada como un espacio para el fortalecimiento de la lengua y la cultura.

Un tercer punto de convergencia tiene que ver con las transformaciones socioculturales que ha generado la incorporación de la escuela estatal en las comunidades. En ambos casos, el acceso al conocimiento occidental

y la alfabetización en castellano han repercutido en el fortalecimiento de los liderazgos ya existentes y en la aparición de otras formas de liderazgos –como es el caso de las *kuña mburuvicha*²⁵–, así como en la apertura de nuevas posibilidades laborales, la pérdida o transformación de las prácticas rituales, entre otras.

Un punto de divergencia es la temporalidad en que se desarrollaron las políticas educativas destinadas al pueblo guaraní en cada provincia. En Misiones, las experiencias de educación formal comenzaron hacia 1970 y al inicio se encontraron con el rechazo de la población *mbya*-guaraní. En Salta, las experiencias datan de 1930 y cuentan con cierta aceptación vinculada a las experiencias previas de educación formal en Bolivia, al contexto de los tabacales y la forzosa incorporación al capitalismo.

Otra diferencia en la aplicación de la EIB en los casos descritos se asocia con la población destinataria. El Estado misionero ha creado dos líneas de acción de la modalidad de EIB: una destinada a la población indígena y otra a la rural fronteriza –con y sin presencia de estudiantes indígenas–. En cambio, el Estado salteño se ha focalizado en población exclusivamente originaria y, a pesar de la importante presencia de inmigrantes hablantes de lenguas originarias (*quechua* y *aymara*), no existe ninguna política educativa destinada a esta población. En principio, esto se vincula a los procesos de construcción que estos Estados han llevado adelante. En Misiones, las migraciones y la triple-frontera constituyen capas significativas de la historia e identidad provincial, mientras que en Salta la presencia de inmigrantes, mayoritariamente bolivianos, es negada.

En cuanto a la relación entre la educación formal brindada en las escuelas de modalidad EIB y las lenguas indígenas, podemos destacar que entre los *mbya* la lengua posee una gran vitalidad. Por ello los niños arriban a las escuelas EIB manejando su lengua materna, y es allí donde aprenden el castellano. En cambio, los niños guaraníes de Salta son en su mayoría socializados en lengua castellana. En este sentido, no experimentan las dificultades que presentan los *mbya* al comenzar sus trayectorias escolares. No obstante, en ambos casos el guaraní ocupa un lugar marginal en relación con el castellano como lengua oficial de instrucción. En ambos casos, la EIB como política pública se distancia del concepto teórico de la interculturalidad, pues reproduce relaciones asimétricas entre las lenguas y las culturas.

Más allá de las diferencias, en las dos provincias se siente la falta de materiales didácticos, de una adecuada capacitación pedagógica y de espacios de

participación indígena que no se limiten a la mera consulta. Más importante aún es que estas acciones se sostengan en el tiempo. Para ello, es necesario un cambio de paradigma en la relación entre culturas indígenas y occidental. Es un paso previo para lograr la efectiva incorporación de la lengua indígena en los planes y programas educativos, y de las pautas culturales dentro de los modelos de enseñanza y aprendizaje escolares. Además, es necesario que la enseñanza que reciben los jóvenes indígenas en sus comunidades tenga la misma calidad que la impartida en centros urbanos.

Finalmente, si bien la modalidad de EIB indica el formato oficial con que el Estado argentino se propone garantizar la educación en la lengua y en la cultura de los pueblos originarios, la interculturalidad como enfoque propone una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad (Corbetta, Bonetti, Bustamante, y Vergara Parra, 2018). El objetivo de este enfoque es la interculturalización de la totalidad del sistema educativo, a fin de generar una educación de alcance global, incluidos los grupos hegemónicos (Corbetta, *et al.*, 2018). Por ello, el enfoque intercultural transversaliza a todas las políticas públicas e intenta recuperar el sentido integrado de la experiencia, la cosmovisión y las demandas de los pueblos indígenas. Solo cuando se comprenda esto se volverá claro lo fútil que es restringirlo al campo de lo educativo, abstrayéndolo de otras esferas de la vida social, cultural, económica y territorial.

Notas

¹ Específicamente en la Provincia de Salta, 79 mil 204 personas se identifican como indígenas o descendientes de un pueblo indígena, es decir el 6.5% de su población; mientras que en Misiones este número desciende a 13 mil 6, representando el 1.2% de la población.

² A través del proyecto de investigación de la beca doctoral CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas), “Mbya-guaraníes y educación. Relaciones interétnicas, interculturalidad y educación universitaria” de 2013 a 2018 y, desde 2017, en el proyecto de investigación “Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad” perteneciente a la Secretaría de Investigación de la

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Misiones.

³ Como antecedente en la temática la autora ha desarrollado el Proyecto de investigación de la beca doctoral CONICET “Matrimonio y castidad. Las artes del gobierno en las reducciones jesuíticas (s. XVII y XVIII)” de 2013 a 2018, a partir del cual incursionó en estudios lingüísticos que le han permitido encontrar una vía de aproximación a la perspectiva nativa y sus dinámicas educativas. Y desde el 2017 se desempeña como investigadora en el Proyecto de Investigación Universitario CIUNSa (Consejo de Investigación Universidad Nacional de Salta) “Impactos de las transformaciones recientes en las comunidades indígenas del Chaco salteño:

reconfiguraciones identitarias, nuevas modernidades y políticas públicas”.

⁴ Caracterizadas por no implicar una intencionalidad en la recolección de material (Ramírez Hita, 2009).

⁵ El dato es aproximado, pues es usual que se den procesos de escisión de comunidades.

⁶ Concepto también grafiado como *tekoha*, definido como el lugar donde viven los guaraníes según sus costumbres (Melià y Grünberg, 1979). El *tekoha* es un concepto complejo que actualmente se traduce como comunidad o aldea. Constituye la estructura básica de la sociedad guaraní. Se conforma por agrupaciones comunitarias organizadas espacialmente por familias extensas. El término deriva de *tekó*, que significa “modo de ser/estar, ley, costumbre, hábito” (Ruiz de Montoya, 1876:363). Es decir que el *tekoha* no implica únicamente el espacio físico donde viven los guaraníes, sino que comprende un cierto modo de ser y vivir.

⁷ El *ayvu rapyta* es el fundamento del lenguaje humano para la cultura guaraní. Allí descansa el valor otorgado a la palabra hablada. *Ayvu*: lenguaje humano, *ñe'ẽy*: la palabra y *e*: el decir (Cadogan, 1997). El *ayvu rapyta* fue creado por la máxima divinidad, Ñamandu Ru Ete Tenondegua – el Verdadero Padre Ñamandú, el primero –, para que la palabra fuera la verdadera fuente de sabiduría, ligada a la esencia misma del alma (Cadogan, 1997).

⁸ Actualmente, existen múltiples casos de usurpación de sus territorios que se dan a través de desalojos forzosos de sus comunidades, al igual que sucede en Paraguay y Brasil.

⁹ También implementaron tutorías para estudiantes de niveles educativos previos al superior, colaboraron en proyectos de extensión y actualmente, desarrollan dentro de la Universidad Nacional de Misiones, jornadas de encuentro y diálogo intercultural.

¹⁰ Consisten en reuniones anuales en alguna comunidad de la provincia, que convoca la presencia de jóvenes guaraníes, ancianos/as, ADI y representantes de diversas instituciones educativas que apoyan económicamente o simplemente auspiciaban los encuentros. Hasta ahora tuvieron lugar cinco encuentros, en los que fueron va-

riando las consignas de debate y discusión, con un creciente esfuerzo por incorporar estudiantes procedentes de otras comunidades.

¹¹ Proyecto 4º Plan Social Educativo: “Atención a las necesidades educativas de la Población Aborigen” (1997-1999); Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes (2000-2001) y Programa Integral de Equidad Educativa (2002-2003).

¹² A través de la Resolución número 5722/04 del Consejo General de Educación se instituye la EIB dentro del subsistema Regímenes Alternativos.

¹³ A través de la Resolución número 768/08 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología se crea el Área de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe.

¹⁴ Donde la mayoría de la población habla “portuñol”. A estas escuelas también asisten estudiantes guaraníes, aquellos que viven cercanos a la frontera. Los ADI en este caso son trilingües (*mbya*-guaraní, español, portugués).

¹⁵ Los espacios curriculares son: 1) Lengua y literatura mbya guaraní, 2) Taller de integración curricular mbya-guaraní I y II, 3) Taller de integración curricular: producción de textos y oratorias mbya guaraní I y II, 4) Comunicación intercultural I y II, 5) Lengua y narrativa mbya guaraní I y II, que se desarrollan a través de los ejes transversales: 1) Lengua originaria del pueblo mbya guaraní; 2) Cultura y espiritualidad del pueblo mbya guaraní; 3) Vida y naturaleza en el pueblo mbya-guaraní; 4) Vida social del pueblo mbya guaraní y 5) Leyes y derechos de los pueblos originarios.

¹⁶ En 2015, de 42 estudiantes en este nivel, sólo 11 eran mujeres (Nuñez, 2018a).

¹⁷ Para una descripción pormenorizada del ritual, ver: Müller, 1989; Larricq, 1993; Badie, 2015.

¹⁸ Ver el diagnóstico socioeducativo de Unicef (2010), el Censo de Pueblos Originarios del Noroeste Argentino, elaborado por Instituto Nacional de Estadística y Censos y la Universidad de Buenos Aires (INDEC, 2015) y el mapa social de la provincia de Salta elaborado (Consejo Federal de Inversiones, 2015).

¹⁹ Aunque se asocian a las tierras bajas no son considerados chaquenses típicos puesto

que a diferencias de estos pueblos no son nómades cazadores recolectores sino agricultores semisedentarios, asimismo la ocupación del territorio chaqueño de los segundos es producto de migraciones más recientes que pueden datarse al menos hasta el siglo xiv (Buliubasich y González, 2009).

²⁰ En efecto, en algunos sectores del Estado y la sociedad criolla los guaraníes son vistos como migrantes bolivianos y por lo tanto “indios extranjeros”. Desde este discurso, los guaraníes no tendrían derechos comunitarios sobre el territorio argentino, lo cual ha sido empleado en múltiples ocasiones para desconocer los derechos de los guaraníes (Casimiro Córdoba, 2019).

²¹ Estas experiencias se vincularon fundamentalmente a la prohibición de la lengua nativa

y la prohibición de manifestaciones culturales en el espacio escolar.

²² La Resolución 105 insta a las jurisdicciones provinciales a generar marcos de articulación con el Instituto Nacional de Formación Docente para la generación de carreras de formación docente con perspectiva EIB.

²³ Esta estrategia les ha permitido mejorar sus ingresos mensuales, incorporar herramientas pedagógicas occidentales y hacer carrera dentro del sistema educativo.

²⁴ Recién a partir del 2018 se ha iniciado un proceso de construcción de un currículo para los pueblos *guaraníes, chané y tapiete*. El proyecto se encuentra en la etapa inicial y cuenta con la participación de los referentes de organizaciones guaraníes.

²⁵ Mujeres que ocupan el rol de cacique.

Referencias

- Agüado Odina, María Teresa (1991). “La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones”, en María del Carmen Jiménez, *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.
- Arce, Hugo (2009). *Los usos de la interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina*, tesis de maestría, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bartolomé, L. J. (2007). *Los colonos de Apóstoles. Estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava de Misiones*, Misiones: Editorial Universitaria de Misiones.
- Badie, Marilyn Cebolla (2015) “Rituais de iniciação e relações com a natureza entre os mbya-guarani”, en: *Mana*, n 21, núm. 1, pp. 7-34.
- Boasso, Florencia (2004). “Del ingenio al cruce: relocalización y resistencia de una comunidad indígena”, en E. Belli, R. Slavusky y H. H. Trinchero (eds.) *La cuenca del Río Bermejo: una formación social de fronteras*, Buenos Aires: Reunir, pp. 89-103.
- Boasso, Florencia (2017). *El cerco y el poder: agencia en las narrativas y prácticas del lugar de mujeres guaraníes*, tesis de maestría, Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador.
- Buliubasich, Catalina E. y González, Ana I. (coords.) (2009). *Los pueblos indígenas de la provincia de Salta: la posesión y el dominio de sus tierras*, Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Cadogan, León (1997). *Ayvu Rapyta. Textos míticos de los Mbya-Guaraní del Guairá*, 3ª ed., col. Obras de León Cadogan, vol. II, serie Etnología 1. Asunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología.
- Cardoso de Oliveira, Roberto (2007). *Etnicidad y estructura social*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Casimiro Córdoba, Ana Victoria (2017). “La universidad pública y su contribución a la formación de líderes guaraníes. El caso de los maestros bilingües de Salta”, +E: *Revista de Extensión Universitaria*, núm. 7, pp. 254-269.

- Casimiro Córdoba, Ana Victoria (2019). *Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos originarios de Salta. Manual digital para docentes*, Salta: Fondo Ciudadano del Desarrollo Cultural-Ministerio de Cultura, Turismo y Deportes de la Provincia de Salta.
- Casimiro Córdoba, Ana Victoria y Flores, María Eugenia (2017) “La lengua guaraní en el umbral al Chaco”, *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, vol. 5, núm. 1, pp. 19-38.
- Censabella, Marisa Inés (2009) “Argentina en el Chaco”, en Inge Sichra, *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, Cochabamba: Unicef/Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB) Andes.
- Censabella, Marisa Inés (2011). “Gramaticalización del aplicativo posicional -'ot en toba”, en: Ana Fernández Garay y Antonio Díaz Fernández (eds.) *Investigaciones sobre lenguas indígenas sudamericanas*, Santa Rosa, La Pampa, pp. 41-69.
- Ceriani Cernadas, César (2015). “Campanas del evangelio. La dinámica religiosa indígena en los ingenios azucareros del noroeste argentino”, en Lorena Córdoba, Federico Bossert y Nicolas Richard (eds.), *Capitalismo en las selvas: Enclaves industriales en el Chaco y Amazonía indígenas (1850-1950)*, San Pedro de Atacama: Ediciones del Desierto, pp. 45-56.
- Cerno, Leonardo (2013). *El Guaraní Correntino. Fonología, gramática, textos*, Frankfurt: Peter Lang.
- Consejo Federal de Inversiones (2015) Mapa Social de la Provincia de Salta para la Cooperación Internacional 2015, Salta: Consejo Federal de Inversiones.
- Corbetta, Silvina; Bonetti, Carlos; Bustamante, Fernando y Vergara Parra, Albano Blas (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos Avances y desafíos*, Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Córdoba, Lorena; Bossert, Federico y Richard, Nicolás (2015). *Capitalismo en las selvas. Enclaves industriales en el Chaco y Amazonía indígenas (1850-1950)*, San Pedro de Atacama: Ediciones del Desierto, pp. 111-128.
- Diez, María Laura (2004). “Reflexiones en torno a la interculturalidad”, *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, pp. 191-213.
- EMGC [Equipo Guaraní Mapa Continental] (2016). *Mapa Guaraní Continental-Cuaderno Mapa Guaraní Continental: Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay*. Campo Grande: MS Gráfica Mundial.
- González, A.; González, M.; Fernández, F.; Fernández, J.; Fernández, M.; Nuñez, Y. I.; Millán, G. A.; Frías, L (2011). *Acta del Primer Encuentro de Estudiantes de Pueblos Originarios Misiones*, s.d.e.
- Gordillo, Gastón (1995). “Después de los ingenios: la mecanización de la zafra salto-jujeña y sus efectos sobre los indígenas del Chaco centro-occidental”, *Desarrollo Económico*, vol. 35, núm. 137, pp. 105-126.
- Gordillo, Gastón (2006). *En el Gran Chaco. Antropologías e historias*, Buenos Aires: Prometeo.
- Gordillo, Gastón (2010). “Deseando otro lugar: reterritorializaciones guaraníes”, en Gastón Gordillo y Silvia Hirsch (coord.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*, Buenos Aires: La Crujía, pp. 207-236.
- Hecht, Ana Carolina (2011). “Educación intercultural bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas”, en: E. Loncon Antileo y A. C. Hecht (coords.), *Educación*

- Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Hirsch, Silvia; González, Hebe y Ciccone, Florencia (2006). "Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes", *Indiana*, núm. 23, pp. 103-122.
- Hirsch Silvia; Huenuan, Catalina y Soria, Marcelo (2016). *Guaraníes, chanés y tapietes del norte argentino. Construyendo el ñande reko para el futuro*, col. Pueblos en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación, núm. 2, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Hirsch, Silvia y Serrudo, Aadriana (2016). "Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: la labor de los docentes wichi y guaraní en Salta", en Ana Carolina Hecht y Mariana Schmidt (comps.), *Maestros de la educación intercultural bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*, Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 179-201.
- INDEC (2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos-República Argentina.
- INDEC (2015). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Pueblos Originarios. Región Noroeste Argentino*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos-República Argentina.
- Larriq, Marcelo (1993). *Ipytuma. Construcción de la persona entre los Mbya-Guaraní*. Posadas: Editorial Universitaria-Universidad Nacional de Misiones.
- Larriq, Marcelo (2006). "Indígenas frente a la escuela: actores en una difícil relación", en *Anales del I congreso del Mercosur, Interculturalidad y bilingüismo en educación*, Misiones: Creativa.
- Meliá, Bartomeu; Grünberg, Georg; Grünberg, Friedl (1979). "Los Paĩ-Tavyterá: Etnografía guaraní del Paraguay contemporáneo", en: *Suplemento Antropológico*, vol. XI, núms. 1-2, pp. 151-295.
- Menéndez, Eduardo Luis (2006). "Interculturalidad, diferencias y antropología at home. Algunas cuestiones metodológicas", en Gerardo Fernández Juárez (coord.), *Salud e interculturalidad en América Latina. Antropología de la salud y crítica intercultural*, Quito: Agencia Española de Cooperación Internacional/Servicio de la Universidad de Castilla-La Mancha/Fundación para la Cooperación y Salud Internacional Carlos III/Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha/Ediciones Abya-Yala, pp. 51-65.
- Messineo, Cristina y Hecht, Ana Carolina (2015) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio) lingüística de la Argentina y países limítrofes*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Milana, María Paula; Ossola, María Macarena y Sabio Collado, María Victoria (2015). "Antropología social y alteridades indígenas. Salta (1984-2014)", *Papeles de Trabajo*, vol. 9, núm. 16, pp. 192-226.
- Müller, Franz (1989). *Etnografía de los guaraní del Alto Paraná*, Obersulm: Societatis Verbi Divini.
- Naharro, Norma; Flores Klarik, Mónica y Kantor, Leda (2009) "Situación actual de las comunidades. Análisis Cualitativo", en Catalina Buliubasich y Ana González (coord.),

- Los pueblos indígenas de la provincia de Salta: la posesión y el dominio de sus tierras*, Salta: Grupo Editorial Cepiha.
- Navarro, Jorge y Gaston, Marcelo (2013). "El Ingenio San Martín del Tabacal: empresa, Estado y educación", *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Mendoza: Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Cuyo.
- Novaro, Gabriela (2003) "Las experiencias en educación intercultural y bilingüe, reflexiones desde un enfoque antropológico y social", en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Sistematización de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Núñez, Yamila Irupé (2012). "Educación superior e interculturalidad en Misiones-Argentina", *Textos&Debates*, núm. 21, pp. 59-74.
- Núñez, Yamila Irupé (2018a). "Estudiantes guaraníes, interculturalidad y educación superior en Misiones, Argentina", *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives*, vol. 2, núm. 4, pp. 9-20. DOI: 10.13128/ccselap-23178
- Núñez, Yamila Irupé (2018b). "Estudiantes mbya-guaraní y educación intercultural bilingüe en la Provincia de Misiones (Argentina)", *Revista Estudio*, núm. 26.
- Quijano, Aníbal (1988). "La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana", en R. Briceño León y R. Heinz Sonntag (eds.), *Pueblo, época y desarrollo*, Caracas: Nueva Sociedad.
- Quijano, Aníbal (1997). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", *Anuario Mariateguiano*, vol. 9, núm. 9, pp. 113-121.
- Ramírez Hita, Susana (2009). "Políticas de salud basadas en el concepto de interculturalidad: Los centros de salud intercultural en el altiplano boliviano", *Avá. Revista de Antropología*, núm. 14, julio, 2009, pp. 1-28.
- Ramírez Hita, Susana (2011). *Salud intercultural. Crítica y problematización. a partir del contexto boliviano*, La Paz: Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología.
- Ruiz de Montoya, Antonio (1876). *Tesoro de la Lengua Guaraní*, Leipzig: B. G. Teubner [1639].
- Unicef (2010). *Los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina: diagnóstico Socioeducativo basado en la ECPI*, Buenos Aires: Unicef.
- Walsh, Catherine (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en Jorge Viaña, Luis Tapia, L y Walsh, Catherine, *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.

Artículo recibido: 14 de agosto de 2019
Dictaminado: 20 de enero de 2020
Segunda versión: 25 de febrero de 2020
Aceptado: 26 de febrero de 2020



LA FUTURE CLASSROOM LAB COMO MARCO DE DESARROLLO DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS Y EL TRABAJO POR PROYECTOS*

RAMÓN TENA FERNÁNDEZ / NAÍR CARRERA MARTÍNEZ

Resumen:

Un núcleo importante de las políticas educativas europeas coincide en la necesidad de favorecer un cambio metodológico basado en el aprendizaje por proyectos y el uso de las competencias clave. Para cumplir con estos propósitos se creó, en 2012, la *Future Classroom Lab* (FCL), espacio didáctico dotado de gran variedad tecnológica que posibilita la aplicación de un modelo revolucionario de enseñanza y que ha ganado adeptos dentro y fuera de Europa. En el presente artículo definimos el concepto de FCL, describimos sus primeros resultados y concretamos cómo Bélgica (Bruselas), España y Portugal han favorecido su inclusión. La selección de estos tres países obedece a que el primero es el precursor del prototipo y los dos peninsulares son un buen ejemplo de cómo el modelo es adaptable a las necesidades específicas de cada nación.

Abstract:

An important nucleus of European educational policies resides in the need to favor methodological change based on learning through projects and the use of key competencies. To comply with these objectives, the Future Classroom Lab (FCL) was created in 2012 as a learning space equipped with a wide variety of technology to enable the implementation of a revolutionary learning model that has attracted followers both within and outside of Europe. In this article, we define the concept of FCL, we describe its early results, and we explain how Belgium (Brussels), Spain, and Portugal have favored its inclusion. We selected these three nations because Belgium is the precursor of the prototype and the two Iberian nations are a good example of how the model can adapt to the specific needs of each nation.

Palabras clave: innovaciones educativas; competencias; métodos de aprendizaje; salón de clases; Europa.

Keywords: educational innovations; competencies; learning methods; classroom; Europe.

Ramón Tena Fernández: doctor de la Universidad de Extremadura, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lengua y Literatura. Campus Universitario, Av. de la Universidad, s/n, 10071, Cáceres, España. CE: rtena@unex.es

Naír Carrea Martínez: Pedagogical Manager de EU Code Week en European Schoolnet. Bruselas, Bélgica. CE: ncarreramartinez@gmail

*Este trabajo se incluye en las actividades realizadas por el Grupo de Investigación 'LIJ' [Literatura Infantil y Juvenil] del Catálogo de grupos de la Junta de Extremadura (SEJ036), coordinado por José Soto Vázquez. Ayudas cofinanciadas por FONDOS FEDER. Programa Operativo FEDER y Junta de Extremadura. Número de expediente GR18026.

La necesidad de reformular el sistema educativo mediante el aprendizaje por competencias

La Unión Europea (UE) se esfuerza por incentivar la formación integral del alumnado de tal manera que sea factible el pleno desarrollo personal y su correcta evolución en una sociedad cada día más globalizada y exigente. Por esta razón, paulatinamente se van abandonando los modelos tradicionales de aprendizaje a favor de aquellos basados en el desarrollo de competencias, proyectos y problemas. Con ellos se proporciona al alumno una serie de problemas relacionados con su cotidianidad social y que requieren que ejecuten acciones concretas para hallar una solución eficaz al planteamiento enunciado. Se trata de que los estudiantes atesoren una gran variedad de experiencias de aprendizaje con las que adquieran conocimientos, técnicas y actitudes que les permitan aprender a aprender de manera autónoma a lo largo de toda su vida.

Esta nueva filosofía de aprendizaje, aunque es planteada recurrentemente por las instituciones, no deja de ser un cambio metodológico que supone un gran desafío para la comunidad educativa y que, por tanto, requiere de mucho más que de buenas voluntades. Apuntalar una educación de vanguardia que favorezca un futuro halagüeño para la comunidad educativa es un reto asumido por la Unión Europea y así lo demuestra el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020), fin al que también se suma la Unesco con el proyecto *Replantear la educación* y que augura la consecución de sus objetivos para 2030.

Ambos documentos abogan la idoneidad de que los alumnos logren el pleno desarrollo de sus competencias y conozcan el potencial de sus propias capacidades. Se espera que de este modo sean conscientes de la necesidad de formarse académicamente y de lo sensato que es para su futuro no abandonar la enseñanza reglada una vez que cumplan la edad de escolarización obligatoria. No obstante, lograr la permanente continuidad formativa de los estudiantes requiere de la reconversión de los roles de los agentes implicados en el sistema educativo. Los centros necesitan mayor autonomía para fomentar una enseñanza más ajustada a la realidad específica de sus alumnos, y estos a su vez requieren de espacios proclives a la creatividad, la innovación y el trabajo interdependiente, de tal manera que simulen contextos reales de posibles situaciones laborales o sociales (Caballero y Lasa, 2011).

Precisamente, “afianzar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor” es una de las prioridades para la ET2020, y por

esa razón da nombre a uno de sus cuatro¹ objetivos estratégicos (MECD, 2013:9). Sin embargo, se explica que para lograr su consecución es fundamental labrar una docencia de alta calidad, vanguardista y ajustada a las nuevas demandas sociales. Por consiguiente, los gobiernos de cada país deben facilitar que los docentes tengan oportunidades para aprender a reorientar sus propuestas didácticas hacia la aplicación de las competencias clave. La respuesta a por qué redirigir las nuevas metodologías hacia este enfoque obedece al desajuste que actualmente existe entre la formación que reciben los jóvenes europeos y las ofertas de empleo.

Así, más concretamente, podemos exponer que la UE expresó el 20 de noviembre de 2012 que, aunque existían más de dos millones de puestos laborales descubiertos, el paro juvenil superaba la cifra de 20%. Por este motivo se consideró altamente necesario replantear los modelos educativos de la zona euro y una vía para alcanzar ese propósito fue apoyar un mejor uso de las tecnologías de la investigación y la comunicación (TIC) vinculándolo con la práctica de las competencias clave. Se considera que con esta asociación los estudiantes adquirirían las capacidades necesarias para solventar problemas reales de su futuro ámbito profesional. Por ello, la misma nota de prensa que reconocía el desajuste entre formación y empleo, dictaminaba que la aplicación de esta metodología debía suponer una realidad inminente en las aulas y para ello se requerían de medidas inmediatas por parte de todos los Estados (Comisión Europea, 2012).

El motivo de esa premura por facilitar la integración generalizada de la tecnología en las aulas y de que el alumnado conozca sus posibilidades y prestaciones se debe, principalmente, a dos motivos concatenados. Uno de ellos es facilitar que las nuevas generaciones tengan las herramientas necesarias para desenvolverse en una sociedad marcada por la información y la economía digital. Y el segundo es que ese mismo objetivo también se encuentra vigente desde que la Estrategia de Lisboa marcó, en 2000, la necesidad de armonizar conocimiento y empleo para hacer de Europa una de las economías más potentes del mundo (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006).

Protagonismo de la competencia digital y su situación en España

Con los planes de desarrollo mencionados y las estrategias europeas ya definidas queda patente que el interés por el fomento de las TIC en la educación presenta un largo recorrido. Sin embargo, tal y como se expuso

en los informes de evaluación sobre el grado de consecución de la iniciativa 2010, urgía delimitar nuevos planes estratégicos. Los resultados no fueron tan alentadores como se confiaba y, por tanto, era preciso impulsar acciones más específicas en materia digital que ayudasen a reconocer la importancia de formar en TIC tanto a docentes como alumnos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006).

En este sentido, en 2013 el departamento de proyectos europeos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF)² fue consecuente con las necesidades descritas en la ET2010 y publicó los resultados de la *Encuesta europea a centros escolares: Las TIC en Educación*. Un estudio pionero desempeñado por European Schoolnet³ con el que se midió el grado de integración de las TIC en los diferentes Estados y además se daban a conocer las actitudes que docentes y alumnos mostraban respecto de su uso en el aula. Con la obtención de estos datos y teniendo muy en cuenta que la estrategia *Replantear la Educación* (Comisión Europea, 2012:3) estipulaba la necesidad de “mejorar el reconocimiento de las cualificaciones y capacidades” competenciales, el INTEF ha elaborado en 2017 el primer Marco Común de Competencia Digital Docente. Un hecho sin precedente en España con el que, por primera vez, se regula el índice de consecución de la competencia digital en el profesorado y se evidencian los parámetros formativos que estos deberían tener cubiertos.

Precisamente, en el preámbulo de este documento es donde encontramos la idoneidad de desarrollar el presente artículo, pues en su redacción se reconocen una serie de cuestiones desprovistas de información. Por una parte, expone que “la competencia digital ha tenido hasta ahora una especificación poco desarrollada” y, por otro lado, también se denuncia que, dado que el aprendizaje por competencias es un imperativo curricular, “los profesores necesitan de un mensaje político claro” que les oriente en su uso (INTEF, 2017:2).

A los docentes se les demanda que formen en competencia digital de manera integrada y eficaz, pero sobre todo de forma realista, simulando problemas reales y futuros entornos laborales. Sin embargo, la detección de esta necesidad y la demanda de su corrección pierden eficacia si el profesorado que debe modificar sus prácticas desconoce cómo hacerlo de manera innovadora o no cuenta con los recursos necesarios (Tena, 2018). *La Encuesta europea a centros escolares: Las TIC en Educación* (INTEF, 2013) nos revela que el profesorado español ocupa la primera posición en for-

mación digital. Sin embargo, se muestra por debajo de la media en niveles de confianza respecto de su uso y habilidades. Esta situación se torna más seria al tener en cuenta que también los alumnos españoles forman parte del conjunto de países europeos que muestran una frecuencia inferior a la media en lo que a uso educativo de las TIC se refiere.

Según estos datos es evidente que el profesorado español tiene dominio de la competencia digital. Sin embargo, no aprovecha su formación para acercar la innovación y la programación digital al contexto educativo. Para que en un futuro cercano no exista el medio millón de empleos descubiertos, que prevé la Comisión Europea, es necesario que ahora se apoye el impulso de la competencia digital conectándola con la realidad y favoreciendo un aprendizaje más significativo. Este propósito, aunque es ambicioso, se presenta factible porque la European Schoolnet inicia, en 2012, el proyecto Future Classroom Lab (FCL). Una iniciativa basada en la creación de aulas digitales para formar a docentes con nuevos modelos de enseñanza y desarrollar las capacidades del alumnado en unos espacios variados que simulen ser las esferas sociales y laborales que el futuro les aguarda. Por tanto, resulta evidente que la filosofía de trabajo de una FCL es concordante con las estrategias que hemos descrito anteriormente. Por tanto, impulsar este tipo de aulas ayudaría a conseguir los retos marcados por la Unión Europea.

La FCL y la necesidad de su estudio

Es cierto que este nuevo prototipo de aulas ofrece muchas ventajas, pero su inclusión en los proyectos educativos no aumentará hasta que los docentes no tengan constancia de la idoneidad de su uso y sean informados de cómo y por qué transformar mediante la FCL, el empleo que actualmente hacen de la tecnología. La redacción del presente trabajo aboga por la búsqueda de estas respuestas mediante la consulta a todas las instituciones y organismos que han posibilitado que estos laboratorios sean una realidad y no una utopía. Dirigentes educativos encargados de favorecer el desarrollo de la competencia digital prestan declaración en este artículo con la intención de ofrecer el mensaje razonado que la comunidad educativa necesita para ganar confianza en sus habilidades TIC y estimular su uso.

Sin embargo, pese a esta necesidad informativa, poco o nada se ha escrito sobre el Aula del Futuro. Esto es lógico si tenemos en cuenta que su llegada a España se ha producido durante 2017 y, por tanto, no ha dado tiempo a elaborar una bibliografía especializada para documentar este tema. Ese

es el objetivo de las páginas venideras, desarrollar una panorámica global sobre la FCL que cuente con información inédita, proporcionada por las fuentes directas que han promovido su existencia.

El propósito es cubrir informativamente tres cuestiones primordiales: conocer la intencionalidad con la que surgió la FCL en Bruselas, dar eco a los resultados que ha obtenido en Portugal y estudiar su viabilidad en España. Objetivos que cuentan con el análisis de tres agentes educativos de referencia indispensable en este ámbito y con los que, por medio de las entrevistas que nos han concedido, calibraremos la idoneidad de la FCL en cada país.

En primer lugar, se han precisado las aportaciones de Jim Ayre, promotor de este proyecto en la European Schoolnet y, por tanto, uno de los referentes más indicados para presentar las intenciones con las que nació la idea. Con sus declaraciones ha sido posible conocer los rasgos más identificativos de la FCL y profundizar en su concepto. Seguidamente, para documentar los resultados que realmente cosechan estas aulas, nos hemos interesado por las conclusiones de José Miguel Sousa, director del Centro de Formação EduFor quien, según las declaraciones de Jim Ayre, es uno de los dirigentes que ha orientado con mayor excelencia el desarrollo de una FCL, en este caso en Mangualde (Portugal).

Por último, con la información aportada tanto en Bruselas como en Portugal hemos analizado junto a Carlos Medina, director del INTEF, cómo se está integrando la *Future Classroom Lab* en el sistema educativo español. De este modo, mediante las tres colaboraciones que estructuramos en tres secciones diferentes, exploraremos la realidad de la FCL de forma general en la Unión Europea y, particularmente, en España y Portugal.

Delimitación conceptual y estructura del laboratorio

Hasta el momento hemos descrito cómo las pretensiones educativas convergen en el proyecto *Future Classroom Lab* para impulsar el uso de pedagogías activas y acercarnos al cumplimiento de la estrategia Replantear la educación. Sin embargo, antes de abordar por qué surgen estos laboratorios y si cumplen con los propósitos estipulados, conviene dedicar unas líneas a precisar qué elementos son los que definen su estructura. Una cuestión que encuentra respuesta en las declaraciones que Tommaso Dalla Vecchia (Business Development Manager de la FCL en la European Schoolnet) vierte en la obra *Didáctica de la lengua y la literatura* (en Tena, Hernández y Carrera, 2017).

En esta publicación explica como las FCL se componen de varias salas que ejercen de “gimnasio conceptual donde profesores, estudiantes y líderes educativos se citan con el fin de decidir cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje del siglo XXI en sus escuelas y comunidades, para determinar cuáles son las mejores herramientas con las que alcanzar el cambio educativo” (Tena, Hernández y Carrera, 2017:41).⁴ Con esta definición se aclara que los laboratorios no solo se destinan a los alumnos para que desarrollen proyectos en equipo o experimenten posibles soluciones a planteamientos de la vida real. Los docentes antes de adentrarse en la FCL deben conocer el potencial de cada una de sus salas y los elementos que en ellas se integran, solo así se pueden presentar problemas didácticos que sean factibles y sobre todo que favorezcan la personalización del aprendizaje.

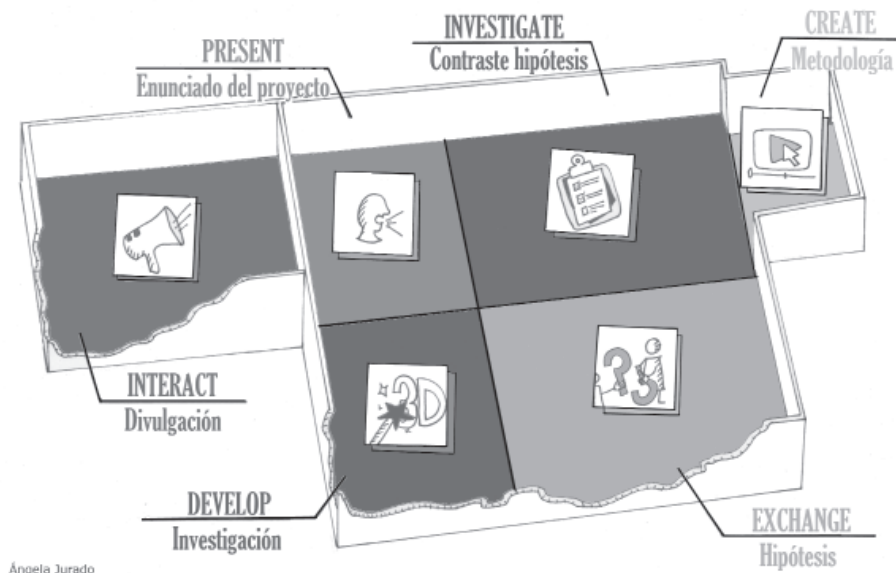
Esta es la razón por la que a los docentes interesados en rediseñar el uso que tradicionalmente hacen de las TIC se les brinda la posibilidad de acceder gratuitamente a una sección de herramientas denominada *Toolkit*. Este banco de recursos online presenta cinco módulos formativos desde los cuales se orienta el diseño de un proyecto de pedagogías activas y que requiere tanto del trabajo en equipo por parte de los profesores que diseñan el proyecto, como de los alumnos que han de resolverlo.

La particularidad de la FCL con respecto a cualquier otro tipo de aula es que este espacio está configurado para favorecer la interacción entre compañeros, trabajar el sentido práctico de las TIC y familiarizarse con las fases de cualquier investigación. De este modo, cada estudiante implicado en el proyecto no solo tendrá merecida cabida en alguna de las etapas de resolución, sino que podrá desarrollar su espíritu emprendedor y potenciar el tipo de inteligencia que mejor le identifique.

Un objetivo factible gracias a la estructura que presenta el Aula del Futuro que, en el caso de Bruselas de 2017, concentra en un mismo entorno seis salas interdependientes y con un acentuado paralelismo hacia cada una de las fases de cualquier investigación (figura 1). Además, disponen de equipos tecnológicos dirigidos tanto a la creación de elementos físicos, por medio de impresoras 3D, como a la colaboración intercentro con otros laboratorios. La mayoría de este tipo de aulas dispone de medios con los que establecer videoconferencias o encuentros en línea para cooperar con compañeros de otros países. De esta manera se presenta al alumno un marco de trabajo sin fronteras, tendente al conocimiento globalizado de acceso abierto, y sin más límites que los que cerque su capacidad de imaginación.

FIGURA 1

Distribución de salas que componen la FCL de Bruselas



Fuente: imagen creada y cedida en exclusividad para este artículo por Ángela Jurado Herrera.

Antes de centrarnos en la descripción de cada una de las zonas de la *Future Classroom Lab* de Bruselas, conviene señalar que esta división debe responder única y exclusivamente a los criterios establecidos por los docentes que deseen crear o trabajar en este tipo de aula. Desde European Schoolnet no se pretende imponer el modelo bruselense. El objetivo de la FCL es inspirar a los profesionales de la enseñanza para replantearse la educación y adecuar sus espacios, con el fin de comprender cómo pueden impactar positivamente en el rendimiento de los estudiantes. De hecho, con carácter previo a la creación de un Aula del Futuro, es preciso reflexionar sobre el objetivo que deseamos obtener con su creación y tener en cuenta las necesidades específicas del centro, así como los recursos disponibles para crear un laboratorio de este tipo.

De todos modos, con independencia del colectivo al que se destinen estas aulas, deberían ser entendidas como espacios flexibles con un mobiliario que favorezca la movilidad entre alumnos y profesores, alejándonos del aula tradicional donde los pupitres y las sillas están dispuestos en fila. Debe ser un

entorno que integre la tecnología, pero donde primen las pedagogías y los nuevos métodos de enseñanza; de manera que permita el aprendizaje activo de los alumnos y la inversión de roles entre el profesor y el educando sea una realidad. Asimismo, conviene señalar que introducir la innovación tecnológica en el aula no sirve de mucho si no viene acompañada de una formación del profesorado que la utilizará. De esta forma, un punto clave al diseñar un Aula del Futuro es favorecer la creación de un programa sólido y continuado de instrucción permanente para los docentes que van a ejercer en ella.

La primera de las zonas del Aula del Futuro en Bruselas es la denominada *Present*, una sala donde se busca potenciar la competencia comunicativa de los alumnos. Un factor clave en la enseñanza del siglo XXI y que no siempre cuenta con el protagonismo y el tiempo que merece. Aquí se busca que los estudiantes abandonen la vergüenza o el pudor que puedan mostrar en un aula ordinaria, y se animen a compartir reflexiones con los compañeros, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales. Es un espacio en el que se instiga a participar de forma colaborativa, reservando oportunidades precisas y pautadas para todo tipo de intervenciones. Además, la sala dispone de *software* que facilita la retroalimentación de los estudiantes de forma anónima, lo que permite que aquellos más tímidos no queden al margen de las actividades.

Junto a esta zona se ubica el punto *Exchange* habilitado para la interacción del alumnado, por ello alberga pupitres con sillas giratorias que integran tableros con conexión a varios dispositivos. El propósito de esta disposición del mobiliario es que el alumnado, trabajando en microgrupos, disponga de una amplia libertad de movimiento, colabore en equipos y tenga acceso rápido a la información que requiera. En esta zona, los asistentes pueden establecer las hipótesis de trabajo sobre el proyecto que están investigando, de manera que posteriormente se reúnan en torno a una mesa “isla”, desde la que consensuar en gran grupo cuál es la más idónea.

Seguidamente, la sección *Create*, se presenta como un entorno proclive al fomento de la creatividad y el sentido de la iniciativa personal. En estas instalaciones se puede llevar a término el diseño de la investigación. Por esta razón alberga desde tableros digitales y aplicaciones web para delinear planos, hasta recursos para materializar físicamente esos bocetos. Por tanto, son frecuentes las impresoras 3D y artefactos vinculados a la robótica.

Posteriormente, tras la toma de las primeras decisiones y obtener el plan estratégico se conduce a los estudiantes a la zona *Develop* donde prima el

aprendizaje informal y disponen de materiales para desarrollar la elaboración del producto final. El equipamiento tecnológico que allí se encuentra favorece el desarrollo del grueso de la investigación. Aquí se les brinda la posibilidad de plantear productos en 3D, crear códigos de programación para robots o incluso elaborar un video en *cámara lenta* con el que trabajar narrativas digitales. Esta última opción no solo viabiliza grabar cortos, también permite registrar memorias visuales para definir la metodología que han seguido y las fases que han superado. Esto permite divulgar su proyecto en otros centros y buscar nuevos colaboradores.

Por último, las dos salas restantes son las denominadas *Investigate* e *Interact*. La primera se adecua a testar la idoneidad de la propuesta de solución. Es decir, a verificar si la hipótesis se corrobora con los resultados cosechados o si es necesario explorar nuevas alternativas. Por tal motivo, esta habitación alberga sensores de luz, elementos de fuerza o resistencia y robots educativos para que puedan enjuiciar de manera crítica sus propuestas. Mientras que, por otra parte, en la sala *Interact* se promueve la divulgación de las conclusiones. En ella los participantes exponen a modo de memoria los videos u otros productos que han generado y debaten posibles mejoras con las que abrir nuevas investigaciones. Además, estas instalaciones cuentan con tabletas, acceso a Internet y bibliotecas en línea para que redacten artículos narrando la experiencia, graben pódcast para la radio del colegio o elaboren un post para el blog del centro.

De todos modos, cabe destacar que, aunque las características aquí descritas para cada una de las salas favorecen los objetivos señalados, en ningún caso estos deben considerarse como imposiciones de cada espacio. Tampoco existe un itinerario preestablecido de riguroso cumplimiento que se considere esencial para un uso correcto de la FCL. El equipo docente es el artífice de cada proyecto y como tal tiene potestad suficiente para delimitar qué hacer o no en cada una de estas zonas. Lo presentado en líneas anteriores son tan solo sugerencias de acción que, en ningún caso, forman parte de un protocolo estanco.

Objetivos de la FCL

Con la información aportada en epígrafes anteriores conocemos el concepto de *Future Classroom Lab* por medio de su promotor en Bruselas y además tenemos constancia del modelo de salas que presentan en la mayoría de los centros. No obstante, para comprender qué diferencia este laboratorio digi-

tal con respecto a una sala ordinaria de informática hemos de interesarnos por los objetivos que persigue. Por ello, para no desvirtuar la realidad, la redacción de este trabajo se nutre de las aportaciones que nos ha brindado Jim Ayre,⁵ Consultor Senior de European Schoolnet y partícipe directo (junto a Marc Durando, Director Ejecutivo de European Schoolnet) de su creación, fuente primaria de información y una referencia clave para documentar por qué surge este proyecto.

El antecedente de la FCL es el proyecto iTEC (Tecnologías innovadoras para clases participativas), una investigación sostenida por la Comisión Europea que contó con la colaboración de varios ministerios de educación y centros de investigación. Su objetivo era transformar el uso tradicional de las TIC en las etapas de educación obligatoria, razón por la cual se evaluó la idoneidad y eficacia de varios recursos y materiales digitales para personalizar la enseñanza e impulsar el uso de metodologías participativas (Lewin y McNicol, 2014).

Sin embargo, aunque el proyecto logró una gran actividad y se implicaron veinte países europeos en la obtención de datos, a medida que su desarrollo avanzaba se hizo evidente que sería muy difícil promover e incorporar las metodologías específicas del proyecto iTEC, sin antes explicar qué se entiende por “futuro escenario de clase”. Para resolver este problema pensamos que podría ser útil tener un espacio físico en el que tanto los responsables políticos como los profesores pudieran reunirse para experimentar y repensar la práctica pedagógica actual basada en escenarios iTEC (Ayre, 2018, contenido inédito, no publicado con anterioridad y cedido para la redacción de este artículo).

En la búsqueda de ideas y referencias sobre las que asentar la construcción de este laboratorio se encontró un antecedente de filosofía similar en el trabajo que estaba realizando “RM Education” en Reino Unido con su REAL Center (*rethink education and learning*). Es importante reconocer la influencia de este grupo, pues la compañía británica ayudó tanto con la marca como con el diseño de la FCL, proporcionando el material inicial. De hecho, el modelo es muy similar al concepto REAL Center, ya que ambos son espacios de aprendizaje flexibles. Los dos están llamados a ser lugares para explorar nuevos enfoques pedagógicos usando una amplia gama de tecnologías diferentes a las convencionales, lo que les distingue de las clásicas “salas de exposiciones tecnológicas” donde solo se encuentran ordenadores.

Sin embargo, con las FCL no se pretende reemplazar a las tradicionales aulas de informática, ya que son espacios ideados para finalidades distintas. En el caso de los laboratorios se persigue que sean lugares destinados para inspirar a los profesores a integrar la tecnología en el aula con un fin pedagógico, cambiando el rol entre alumnos y docentes, y donde se fomente un aprendizaje activo mediante proyectos multidisciplinarios. Por tanto, según Jim Ayre es esencial que estas aulas se conciban como un lugar donde el equipo docente pueda continuar su formación, pues el auténtico cambio se inicia con su reciclaje y lo que se persigue es que, tras su paso por una FCL, sean ellos quienes integren las TIC en sus clases y diseñen pautas de aprendizaje estructuradas por competencias.

En esta misma línea, el entrevistado argumenta que para que la experiencia dentro del laboratorio sea satisfactoria se ha de tener muy en cuenta que:

[...] la tecnología digital es simplemente otra forma con la que los niños pueden expresarse y comunicarse. La clave es tener maestros creativos y digitalmente competentes, pues de ello depende que las pedagogías funcionen de una manera que impacte positivamente en los resultados de sus aprendizajes sin disminuir las habilidades sociales básicas (Ayre, 2018).

Explica que el impulso de la competencia digital no puede ir en detrimento de otras como la lingüística o la social, el alumnado no debe dejar de cultivar sus relaciones comunicativas y sociales con aquellos que le rodean, por ello la importancia de la sala *Interact*.

Además, dado el aumento de tiempo que todos los jóvenes invierten usando tecnologías digitales y mirando a las pantallas fuera de la escuela, Jim Ayre advierte que tal vez los maestros y los padres necesiten trabajar más estrechamente para decidir cuál es el nivel adecuado de uso de las TIC. Así lo acredita una serie de preocupantes estudios que parecen indicar que cuanto más ligados se encuentran los escolares a Internet, más se agudiza su pérdida de empatía y capacidades sociales. Una teoría que desarrolla holgadamente la investigación de Turkle (2012) bajo el título: *¿Conectados pero solos?*

Todo lo contrario a lo que sucede en las FCL y no solo por la presencia de la sala *Interact*, pues la valía no radica en el espacio ni en el nombre con el que se denomina, sino en el uso que se hace del mismo. Con independencia de la zona en la que se encuentren los escolares, la comunicación será

prácticamente un requisito indispensable para avanzar en la consecución del proyecto. Las fases de la investigación requieren de una negociación continua entre iguales, la defensa de ideas y las presentaciones públicas de los resultados. El alumnado tiene que “entrenarse” en el ambiente que en un futuro laboral abrazará su realidad y en el que, muy probablemente, su trabajo esté conectado al de los demás, justo lo que sucede en este tipo de aulas, que encuentran su piedra angular en la interdependencia de colaboraciones.

Por último, Jim Ayre aclara que el concepto de FCL es un organismo vivo, que no estamos ante un modelo de aula con compartimentos estancos. El prototipo debe adecuarse a las necesidades formativas de los docentes y a las demandas de su alumnado. Este es uno de los aspectos que más se han cuidado hasta el momento, y las evaluaciones que calibran cómo se han extendido estos laboratorios por toda la zona euro han demostrado que “muchas escuelas sí que estaban preparadas para hacer el esfuerzo en la creación de una FCL y adaptar el concepto de acuerdo a sus propias prioridades y fondos disponibles” (Ayre, 2018).

Un buen ejemplo de este modo de proceder es el enfoque que ha cultivado Portugal. La nación lusa ha convertido las *Future Classroom Lab* en lo que ellos han denominado *Laboratorios de aprendizaje*, unas zonas digitales orientadas sobre todo a la formación de los docentes. En la renovación de sus conocimientos han ubicado el germen con el que pretenden hacer efectivo el cambio educativo. Se confía en que sea el profesorado quien al comprobar, en primera persona, las posibilidades de estos entornos se aventure en el diseño de proyectos y dinamice el aprendizaje por competencias con sus alumnos.

El modelo de Portugal

Una aproximación a los resultados que extraen los espacios educativos que han optado por albergar una de estas aulas en sus instalaciones la ofrece la experiencia del Centro de Formação EduFor, ubicado en Mangualde, Portugal. No obstante su director, José Miguel Sousa,⁶ aclara que su modelo de aula se integra dentro de un centro de profesores cuyo objetivo principal es contribuir a la formación docente para la innovación de sus prácticas pedagógicas.

En las cifras que atesoran los registros de participación es donde su director encuentra la evidencia del éxito. Sin haber alcanzado aún el

tercer aniversario de apertura, ya cuenta con cerca de 10 mil personas involucradas, pues 3 mil han participado de su oferta instructiva, mil 500 solicitaron la visita a sus instalaciones y más de 5 mil 500 asistentes entre estudiantes y profesores desarrollaron clases en el laboratorio. Muchos de esos docentes provenían de localidades que superaban holgadamente los 400 km de distancia, un desplazamiento que estaba motivado por el único propósito de conocer las características del modelo. No obstante, desde EduFor informan que, cumpliendo con la esencia que dio origen a este proyecto, los visitantes no solo son docentes, un alto porcentaje lo componen estudiantes de magisterio, presidentes de cámaras, responsables de educación, directores de colegios y padres.

En la confluencia de todos ellos en un mismo espacio es donde radica el éxito de su funcionamiento. Su experiencia revela que es necesario atender, primeramente, las demandas de los alumnos para formar sobre ellas a los profesores y, seguidamente, lograr la implicación de los políticos para que promuevan un liderazgo delegado que favorezca el cambio. No menos importante es invitar a la comunidad de padres (grupo que también asiste a las sesiones), pues si no experimentan por sí mismos la filosofía de las FCL, difícilmente apoyarán las pautas del docente de sus hijos, alejadas del libro de texto y las clásicas fichas de actividades.

Para valorar, primero hay que conocer y, ese es uno de los objetivos primordiales de esta FCL, acercar a estos tres sectores (padres, docentes y alumnos) el conocimiento de cómo se trabaja entre las salas del laboratorio y experimentar en primera persona las bonanzas del modelo. Una experiencia formativa que también ha despertado interés entre la comunidad Erasmus Plus e investigadores universitarios derivados de proyectos KA1 y KA2. Por otra parte, si dirigimos la atención a discernir el porqué de estas altas cotas de participación, la respuesta la hallamos en la conclusión que extrae su propio director. Tras su participación en varios ciclos de nuestra investigación determina de manera firme que:

El sistema educativo precisa de un cambio urgente que se adecue a las habilidades del siglo XXI y la comunidad docente es consciente de la situación, por tanto, obran en consecuencia. La organización de nuestro sistema educativo no se adapta a la sociedad actual donde viven nuestros estudiantes y de continuar así no será capaz de preparar a los ciudadanos para un futuro que no cono-

ceмос (Sousa, 2018, declaraciones cedidas en exclusividad para la redacción del presente artículo).

Sousa reconoce que dado que la FCL de su centro se inauguró coincidiendo con el cierre de curso del año 2016 es pronto para calibrar su impacto entre los escolares, puesto que los cambios en educación requieren de tiempo para ser implementados y de distancia para ser valorados. No obstante, de lo que sí puede informar es de la motivación que despierta entre el público infantil y juvenil el empleo de sus instalaciones para la resolución de tareas, ya que durante sus visitas demuestran una gran implicación. Precisamente, gracias a la alta concentración que el alumnado invierte en estos proyectos “los docentes se están dando cuenta de que hoy la introducción de la tecnología en educación es un socio útil, no una necesidad impuesta” (Sousa, 2018).

Además, uno de los factores que más convence a la comunidad educativa es que el uso de la FCL está perfectamente vinculado a las pedagogías activas, lo cual multiplica sus posibilidades. En palabras de su director “lo importante cuando se diseña un plan de acción para estos laboratorios no es el contenido, porque se adapta a cualquier tipo de temario, lo relevante es la metodología del trabajo”. Argumenta que todas derivan del aprendizaje basado en proyectos y ahí las posibilidades de diseño son infinitas. Por tanto, según la satisfacción del profesorado que se forma en estas aulas y la motivación del alumnado que realiza alguno de sus proyectos la conclusión para Sousa (2018) es clara: “la sociedad ha comenzado a hacer una ‘revolución silenciosa en la educación’ para adaptarla a las habilidades del siglo XXI. Ahora lo urgente es no parar”.

¿España preparada para la FCL?

Con la finalidad de obtener una panorámica completa de la FCL y valorar su adaptabilidad a las necesidades específicas de cada país, ahora nos interesamos por las acciones que el Ministerio de Educación español ha emprendido en esta materia. Un propósito al que daremos cumplimiento con el análisis que nos proporciona uno de sus máximos responsables, Carlos Medina,⁷ director del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF). Una aportación crucial para este ensayo, pues además de ejercer durante años como Jefe de Proyectos

Europeos, el organismo que actualmente dirige es el responsable de la integración de las TIC en las etapas no universitarias. De hecho, desde 2017 la *Future Classroom Lab* española se ubica justamente dentro de las instalaciones del Ministerio de Educación.

Carlos Medina aclara que no es preciso implementar un aula en cada centro y tampoco es fundamental un gran despliegue tecnológico que requiera de unas instalaciones amplias y un desembolso económico mayúsculo. Lo relevante en este contexto es la dinámica con la que se actúa dentro de la FCL. El proceso de enseñanza debe implicar cambios en los espacios de trabajo, convirtiendo sus salas en entornos flexibles que favorezcan la creatividad tanto organizativa como resolutive.

La finalidad es que el alumnado durante la ejecución del proyecto se vea inmerso en un cambio metodológico, lo reconozca y se estimule con él, implicándose en aprender a gestionar su conocimiento y practicar su espíritu crítico, tanto autoevaluando sus iniciativas, como las del grupo al que pertenece (De la Fuente, 2018). No obstante, el director del INTEF aclara que para lograr este objetivo es necesario mirar directamente a las competencias clave, utilizar los recursos a nuestro alcance para adquirirlas y ligarlas junto con las *soft skills*, que cada vez adquieren una mayor relevancia. El interés por trabajar de este modo y favorecer un entorno proclive para ello, no deriva de una “moda pasajera”, sino de la urgencia de adecuar el sistema educativo, a lo que el futuro profesional demandará a los alumnos.

Si nos fijamos en las destrezas que buscan las empresas se aprecia que el pensamiento complejo, el carácter crítico, la creatividad, la gestión de personas y la capacidad de coordinarse con otros son demandas muy recurrentes. Junto con la inteligencia emocional se convierten en destrezas prioritarias para la mayoría de trabajos futuros y todas ellas se pueden trabajar en la FCL (Medina, 2018, análisis original que él ofrece sobre la FCL española para la redacción de este ensayo).

La sociedad requiere de hábitos de trabajo que posibiliten poner en práctica estas destrezas y el trabajo por proyectos unido a las herramientas que brindan estas salas conforman un marco perfecto (Tena, Cantillo y Villegas, 2018). Además, en relación con las conclusiones de Jim Ayre (impulsor de la FCL en Bruselas) que defendía que las instituciones debían colaborar con

la promoción de estos laboratorios y teniendo en cuenta que la experiencia del caso portugués demuestra que la prioridad es formar a los docentes, podemos indicar que España ha obrado en consecuencia. Carlos Medina nos reconoce que el Ministerio de Educación tiene la función de coordinar acciones, compartir información y difundir buenas prácticas que se estén desempeñando en todas las comunidades y ciudades autónomas.

Por tanto, la creación de una FCL dentro del propio ministerio debe ser identificada como una apuesta clara por la educación del siglo XXI. No podemos seguir pensando en modelos de hace uno o dos siglos, cuando se están produciendo cambios tan intensos a nuestro alrededor, sobre todo relacionados con el acceso y difusión de la información (Medina, 2018).

Precisamente, en lo que concierne a la regeneración de las dinámicas de aula, merece destacar que, del mismo modo que en el caso luso se matizó que el hecho de que las TIC gozaran de gran visibilidad en las FCL, no era sinónimo de que la competencia digital fuese la protagonista de estos espacios, en el caso español sucede exactamente lo mismo. La dirección del INTEF precisa que en este laboratorio no hay unas competencias con mayor notoriedad que otras, todas han de ser trabajadas con carácter igualitario y engranándose para posibilitar un aprendizaje conectado. Además, se realiza la aposición de que precisamente por esta razón, la etapa de infantil tiene merecida cabida en estos laboratorios. A estas edades los aprendizajes se forman de manera global. Por tanto, se pueden diseñar proyectos muy elocuentes, ya que coinciden con el resultado final de la FCL, conectar ideas para formar conocimientos estructurados e interdependientes.

Sin embargo, conscientes de que ciencia e innovación requieren de una fuerte apuesta divulgativa con la que extender resultados entre la ciudadanía, desde las instalaciones del INTEF este aspecto se ha cuidado con esmero. Argumentan que el objetivo es dar a conocer el prototipo de aula colaborando con los centros educativos que están interesados en su instalación. Por ello favorecen la formación de su equipo docente, ceden herramientas digitales y desarrollan recursos TIC. Por consiguiente, su director explica que, además de coordinar acciones de innovación, en este momento se está consolidando una red de docentes que asumen el rol de Embajadores FCL. “Esta red coordinada centralmente desde European Schoolnet, se reúne virtualmente y se encarga de difundir el concepto del Aula del Futuro.

Ellos son los que están implantando la experiencia, primero en sus centros y después difundiéndola en sus comunidades autónomas” (Medina, 2018).

Desde la web oficial de la Future Classroom Lab, los docentes tienen a su disposición información referente a los embajadores con los que pueden contactar si deciden crear un aula similar en sus centros.

A modo de conclusión

La *Future Classroom Lab* surgió con la iniciativa de la European Schoolnet de Bruselas con motivo de los resultados del proyecto iTEC, una investigación previa centrada en experimentar nuevos modelos de enseñanza aprendizaje y mejorar la integración contextualizada de las TIC en el aula. En este sentido, se apreció que para implementar coherentemente los recursos que se habían creado a lo largo de este proyecto lo sensato era corroborar su idoneidad en el espacio para el que habían sido ideados: las aulas del futuro. Por ello, se diseñó un modelo de laboratorio con una variada dotación digital repartida en varias salas que favorecían la resolución estructurada de un proyecto. El hecho de que cada una de estas zonas pueda encontrar su paralelismo en las fases de cualquier investigación, posibilita que el alumnado participante aprenda a aprender, trabaje por competencias y ejercite sus habilidades sociales.

En este aspecto, los principales promotores de su creación y expansión han confluído en tres conclusiones que consideran relevantes para que su implantación sea constructiva en la comunidad educativa y no se convierta en una utopía solo alcanzable para unos pocos. En primer lugar, aclaran que el concepto de FCL no debe ser entendido como un modelo de aula con compartimentos estancos, cuyas seis salas presentan una estructura inamovible y en las que hay que seguir un protocolo para pasar de una zona a otra. Todo lo contrario, se advierte que lo relevante es la finalidad del proyecto y la experimentación que en él se realiza para resolverlo, pudiéndose incluso ampliar o reducir el número de habitaciones del laboratorio. La afirmación es clara, lo importante no es el espacio ni los materiales que allí se encuentran, sino el uso que se hace de ellos.

En segundo lugar, se destaca que para que el modelo se extienda ha de cumplir con la finalidad para la que fue creado: establecer un espacio de encuentro en el que replantear los modelos educativos e investigar nuevos enfoques. Intención que demanda la asistencia no solo de alumnos, sino de docentes a los que formar, padres a los que explicar por qué es significati-

vo trabajar por proyectos, y dirigentes para que promuevan políticas que favorezcan la expansión del concepto. Algo que, hasta el momento, tanto España como Europa están cumpliendo mediante el equipo de Embajadores FCL que difunden las características del modelo y proporcionan un “Kit de trabajo” gratuito con el que diseñar de manera sencilla proyectos específicos para estas aulas.

Por último, aunque cada país y centro deben tener autonomía suficiente para dotar a sus laboratorios de identidad propia, hay una premisa clara. El protagonismo de los recursos digitales no debe ser entendido como una apuesta por incidir más en el trabajo de la competencia digital que en el resto. Absolutamente todas tienen merecida cabida en la FCL y, por consiguiente, cada una de sus salas están orientadas para que su práctica tenga lugar en alguna de las fases del proyecto. Con ello se determina que lo relevante no es el contenido a trabajar, la asignatura o los recursos con los que cuente el centro, sino la calidad del proyecto, la pedagogía y filosofía metodológica que lo envuelve.

Notas

¹ Los cuatro objetivos que establece el Marco son: 1) Hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad; 2) Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación; 3) Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa y 4) Afianzar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor, en todos los niveles de educación y formación.

² El INTEF es una institución del Ministerio de Educación español.

³ Agrupación internacional de treinta y cuatro ministerios de educación que trabaja para favorecer la innovación a las escuelas de Europa por medio de las TIC.

⁴ Las citas de Tommaso Dalla Vecchia se referencian como autoría de Tena, Hernández y Carrera (2017), porque son estos tres investigadores quienes han elaborado el capítulo de libro con las declaraciones del entrevistado.

⁵ Las citas textuales de Jim Ayre (2018), consultor senior de la *Future Classroom Lab*, no presentan paginación porque se trata de contenido inédito.

⁶ Las citas textuales de José Miguel Sousa (2018) son declaraciones cedidas en exclusividad, motivo por el cual no presentan paginación.

⁷ Las citas textuales de Medina (2018) carecen de paginación porque derivan del análisis original para la redacción de este trabajo.

Referencias

- Caballero Martínez, Carmen y Lasa Etxezarreta, Patxi (2011). *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar*, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). “Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Iniciativa i2010”, *Primer informe anual sobre la Sociedad de la Información Europea*, Bruselas, 19 de mayo de 2006.

- Comisión Europea (2009). *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*, Bruselas: Consejo de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2012). *Replantear la educación*, comunicado de prensa, 20 de noviembre de 2012, Bruselas: Comisión Europea.
- De La Fuente, Sandra (2018). “Naír Carrera: Innovar en el aula exige valentía y estar dispuesto a salir del espacio de confort”, *Faro de Vigo*, 20 de octubre de 2018. Disponible en: <https://www.farodevigo.es/portada-ourense/2018/10/20/asesora-pedagogica-european-schoolnet/1983059.html>
- INTEF (2013). *Encuesta europea a centros escolares: Las TIC en educación*, Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado-Departamento de Proyectos Europeos/European Schoolnet/Universidad de Liège.
- INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lewin, C. y McNicol, S. (2014). *Creación del Aula del Futuro. Datos del proyecto iTec*, Manchester: Metropolitan University.
- MECD (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación Formación 2020*, Madrid: Ministerio de Educación Cultural y Deporte-Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- Tena-Fernández, Ramón (2018). “Innovación e investigación en la elaboración de proyectos europeos plurilingües aplicados a la didáctica de las CC. SS, las lenguas y las literaturas”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 30, pp. 221-230. DOI: 10.5209/DIDA.61964
- Tena-Fernández, Ramón; Hernández-Ramírez, Joaquín y Carrera-Martínez, Naír. (2017). “ABP: Una metodología educativa con identidad, recursos y espacios digitales de vanguardia”, en Peña, Beatriz y Aguilar, Ana María (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenas prácticas docentes*, tomo 1, colección Contenidos universitarios, Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Tena-Fernández, Ramón; Cantillo-Cordero, Pilar y Villegas-Díaz; Gemma (2018). “Digital Storytelling y su idoneidad para la consecución de los objetivos del marco para la cooperación europea en educación y formación”, en Carrera-Farrán, F. Xavier (coord.), *EDUCación con TECnología, un compromiso social: Aproximaciones desde la Investigación y la Innovación*, Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida
- Turkle, Sherry (2012). *¿Conectados pero solos?, conferencia en TED* (Tecnología, Entretenimiento y Diseño), foro anual.
- Unesco (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.

Texto recibido: 30 de enero de 2020

Aceptado: 30 de marzo de 2020

Reseña

González Isasi, Rosa María; Pariente Fragoso, José Luis y Schmelkes del Valle, Corina (2019). *El doctorado como proyecto de vida: visión del doctorado en educación internacional de la UAT*, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas/Colofón.

EL DOCTORADO COMO PROYECTO DE VIDA: *visión del doctorado en educación internacional de la UAT**

SYLVIA SCHMELKES

En memoria de Corina Schmelkes

Me resulta especialmente significativo presentar este libro, *El doctorado como proyecto de vida*, de Rosa María González Isasi, José Luis Pariente Fragoso y Corina Schmelkes del Valle, no solo porque esta última es mi hermana, sino porque sé que le dedicó una parte importante de los últimos 20 años de su vida a su desarrollo y a la formación de doctores, de lo que hizo su especialidad después de jubilada del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET).

Corina tuvo tanta experiencia asesorando proyectos de investigación y trabajando con doctorandos para que logaran titularse que teorizó sobre los procesos por los que atraviesa un sujeto que, si bien se ha formado en teoría y metodología, enfrenta por vez primera la necesidad de realizar una investigación que constituya un aporte original al conocimiento. Consideró prudente plasmar estos avances teóricos y metodológicos en su conocido libro *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación* (tesis), que tiene ya cuando menos tres ediciones y ha re-

Sylvia Schmelkes: investigadora de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, Prolongación Paseo de Reforma 880, Lomas de Santa Fe, México, 01219, Ciudad de México, México. CE: sylvia.schmelkes@ibero.mx

*Texto leído en la presentación del libro, la que considero, y creo que así lo hacen también sus coautores, un homenaje a Corina Schmelkes, a su trabajo, a sus aportes, pues murió en febrero de este año.

sultado un *best seller*. La tercera edición la llevó a cabo con su hija, Nora Elizondo Schmelkes, cuya tesis de doctorado en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) se convierte en un referente importante de este libro.

El Doctorado como proyecto de vida sistematiza la experiencia del doctorado en Educación Internacional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Relata los resultados de una investigación que, además de recoger la historia del programa y sus fundamentos, realiza entrevistas con profesores y con egresados, y analiza con detenimiento la situación de las disertaciones de los estudiantes: sus temáticas, las dificultades para llevar a cabo la investigación, la forma como se les apoyó, y la problemática de aquellos (39%) que no han logrado concluirla y, por lo mismo, no se han titulado. Este capítulo, sobre la disertación, es sin duda el aporte especial de Corina a este libro, y un capítulo de gran utilidad para todo programa de doctorado y para todo aquel que se enfrenta a dirigir una tesis doctoral.

La situación del doctorado de Educación Internacional es especial; comienza perteneciendo al padrón de posgrados de excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), con un profesorado nacional e internacional de muy alta calidad. En poco tiempo deja de pertenecer al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), debido fundamentalmente a que los estudiantes eran personas que se encontraban trabajando en universidades e instituciones de educación superior y que requerían el título para obtener ascensos o incluso para permanecer en sus cargos. Muchos de ellos eran administrativos, otros académicos, de universidades de varias partes de la República. Sus condiciones impedían que fueran de tiempo completo, lo que es requisito para los posgrados de calidad de Conacyt. Esta fue la razón de su salida de dicho programa. A pesar de ello, se mantuvieron altos los estándares de calidad y permanecieron los profesores iniciales con amplia experiencia en investigación.

La época en la que surge el doctorado también explica su enfoque internacional, pues comenzaban los procesos globales en educación superior y se requerían personas que pudieran entender este fenómeno y fomentarlo en sus universidades.

Ambas condiciones se convirtieron, a la vez, en importantes desafíos y en problemas para su desarrollo. Los estudiantes, trabajadores y con familia, muchos de ellos provenientes de licenciaturas que no requerían tesis y de posgrados profesionalizantes, enfrentaban dificultades para seguir el

ritmo del doctorado, para cubrir las lecturas entre sesiones y, sobre todo, para desarrollar un proyecto de investigación por vez primera. Además, debido al nombre del doctorado, debían incluir en su tesis un ingrediente de internacionalización que, si bien se consideraba importante en las nuevas definiciones de calidad de los posgrados, no formaba parte suficiente de la experiencia universitaria y como tema no tenía la densidad necesaria en la vida de las universidades como para convertirse en objeto de estudio.

Este doctorado fue pionero en el uso de tecnologías de educación a distancia. Fue el primero en el país, al menos de lo que yo conozco, que logra una conexión multilateral con los cinco campus de la UAT. Las clases permitían la interacción de todos los campus con aquella desde donde se impartía una clase o una conferencia, y también de los alumnos de las sedes entre sí. Esto es algo que a la fecha muchas de nuestras instituciones con múltiples campus no han logrado. Para los estudiantes esto también representó una novedad que tuvo sus dificultades, aunque se adaptaron rápidamente a sus condiciones y cosecharon los frutos de lo que el esquema permite.

Otra característica del doctorado es que, al ser internacional, exigía dos estancias en Estados Unidos o Canadá –debido a que el programa nació con el Tratado de Libre Comercio (TLC)–, de tres semanas cada una, en las que los alumnos debían acreditar cursos seleccionados previamente. Esa exigencia se cumplió, pero se volvió difícil cuando la salida del PNPC canceló las becas de los estudiantes. A pesar de ello, y de manera quizás menos ordenada, las estancias se cumplieron y constituyeron una parte importante del proceso formativo.

El libro, de manera muy valiente enfrenta autocríticamente el desarrollo del doctorado, que duró 20 años. Uno de los principales problemas que relata es la falta de trabajo colegiado entre los profesores. Ellos, al estar distantes, llegaban a impartir sus cursos y se conectaban con sus alumnos a distancia para dirigir sus tesis, pero entre sí solamente convivían en los momentos de sesiones y sin agendas académicas. A la larga, esto fue reconocido como un serio problema, pero no pudo ya modificarse la dinámica del mismo.

También transparentemente cuestiona la oferta de un doctorado de investigación dirigido a estudiantes que no tienen experiencia en la misma, como ya indicamos, pero lo que es peor, que no se van a dedicar a la investigación en un alto porcentaje, pues ocupan puestos de gestión académica y pertenecen a instituciones, como muchas de nuestras universidades, en las que la investigación no es la prioridad.

Con todo y estas dificultades, el doctorado, a lo largo de sus 20 años de existencia, logró que 65 estudiantes concluyeran su doctorado titulados, lo que representa una eficiencia terminal de 61%, muy alta para doctorados dirigidos a estudiantes que no son de tiempo completo. El 77% de los alumnos que ingresaron lograron egresar, y 47 de ellos podrían en teoría todavía concluir su tesis. El doctorado es reconocido nacional e incluso internacionalmente por la calidad de sus egresados, que ejercen en instituciones de educación superior en el país y sin duda han contribuido a la elevación de su calidad.

No quisiera cerrar esta intervención sin hacer una referencia al capítulo sobre las disertaciones, lo que le confiere una gran originalidad al estudio que da lugar a este libro, pues se analizaron 59 de ellas. El capítulo enfatiza en los aspectos socioemocionales de la relación entre estudiante y director. Habla de la importancia de su selección inicial –compatibilidad de temas de interés, empatía– así como de la relación personal a lo largo del desarrollo de la tesis. Insiste en que el propósito que debe perseguir un director de tesis es la autonomía del estudiante en la conducción de su investigación, lo que no siempre resulta fácil ni al director ni al estudiante, pues sobre todo este último tiende a buscar más apoyo que el que estrictamente conviene en su proceso de convertirse en investigador.

Los profesores de este doctorado lograron que 65 estudiantes se titularan. Sin embargo, también dirigieron tesis de 48 estudiantes que no lo alcanzaron.

Entre los problemas tratados está el asunto de la selección del tema de tesis, que siempre resulta complejo y que se traduce en que en muchas ocasiones los estudiantes cambian de tema, lo que retrasa el proceso de titulación. Objeto también de análisis es la dificultad de tomar distancia del objeto de estudio cuando este es parte del trabajo cotidiano. También se aborda la dificultad que representa aprender a interpretar y darle profundidad al análisis. Más trivial, pero no de menor importancia, es la deficiencia con la que vienen los estudiantes, manifiesta en su dificultad para redactar y para comunicar con claridad, producto por desgracia de una mala calidad de la formación recibida en el sistema educativo, desde la escuela básica, que todos los que hemos dirigido tesis conocemos bien.

Los procesos personales por los que pasan los estudiantes en su caminar hacia el producto terminal de la tesis son también comentados. Los estudiantes sufren periodos de euforia y periodos de frustración, desencanto

e insatisfacción. Los directores de tesis deben estar conscientes de la presencia de estas emociones y deben saber dirigir los periodos bajos, que son comunes, de manera que no deriven en una baja de la autoestima o, peor aún, conduzcan al abandono. Para ello es central la relación de respeto y de confianza que logre establecerse entre tutor y tutorado. Ello no significa, sin embargo, que el tutor no deba en momentos determinados desafiar al tutorado para que pueda destrabar procesos, dar saltos interpretativos, y avanzar en su aporte. Elizondo, egresada del doctorado, comenta en su tesis que precisamente estudia la relación director-tutorado, que la relación que se da entre asesor y asesorado resulta crucial en la formación de *ambos* como investigadores y como personas.

El estudio presentado en este libro es de gran utilidad para la planeación de nuevos doctorados en educación. Son muy claros los aciertos que deben intentar repetirse y los errores que hay que evitar. Pero, sobre todo, el gran valor es el conocimiento generado acerca de lo que implica la relación de los estudiantes del doctorado con el programa y con sus tutores, de las dificultades que se presentan de inicio y en el proceso, de las formas efectivas y no tan efectivas para enfrentarlos. También es de gran utilidad para los estudiantes que inician un doctorado, pues cuentan con múltiples recomendaciones de personas que ya pasaron por ello sobre qué esperar y cómo enfrentarlo. Por todas estas razones, recomiendo ampliamente su lectura.

Corina se entregaba en cuerpo y alma a sus estudiantes y enfrentaba con responsabilidad y gran creatividad sus tareas académicas. Su capacidad reflexiva sobre su experiencia como tutora le permitió generar conocimiento original sobre el proceso de llevar a cabo la primera investigación y sobre los apoyos que se requieren. No sé cuántos estudiantes obtuvieron el doctorado gracias a sus esfuerzos, pero fueron muchísimos. No conozco ninguno que no reconozca su profesionalismo, su enorme entrega y, sobre todo, su calidad humana. No me queda duda de que esta combinación de profesionalismo, compromiso y humanismo explican el valor de su producción, y mucho más importante, el resultado en la formación profesional, pero también humana de sus estudiantes. Hago patentes mi admiración y mi cariño.

Texto recibido: 7 de enero de 2020

Aceptado: 16 de febrero de 2020



PRÓXIMOS TEMAS

2020

- **EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
PARA EL CAMBIO CLIMÁTICO**
núm. 87, octubre-diciembre de 2020
*coordinado por Edgar J. González Gaudiano,
Pablo A. Meira Cartea y José Gutiérrez Pérez*
fecha límite de recepción de artículos: 4 de mayo de 2020

2021

- **POLÍTICAS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA:
DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EXPERIENCIAS**
núm. 89, abril-junio de 2021
coordinado por Yazmín Cuevas y Catalina Inclán
fecha límite de recepción de artículos: 16 de septiembre de 2020

Los trabajos dirigidos a alguna de las secciones temáticas
se recibirán a partir de un mes antes del cierre de la convocatoria

Solo se aceptan trabajos inéditos tanto para artículos que respondan a las convocatorias como a las temáticas generales. Cada uno será dictaminado en dos etapas, primero por el Comité Editorial, después por especialistas externos de manera doblemente ciega. Es importante tomar en cuenta el Instructivo para autores (versión impresa o en <http://www.comie.org.mx/>).



CONVOCATORIA

Tema: Educación y comunicación para el cambio climático

Revista Mexicana de Investigación Educativa

Número 87, octubre-diciembre de 2020

Fecha límite de recepción de artículos: 4 de mayo de 2020

Coordinadores:

Edgar J. González Gaudiano / Pablo A. Meira Cartea /

José Gutiérrez Pérez

Universidad Veracruzana / Universidad de Santiago de Compostela /

Universidad de Granada

El cambio climático representa el efecto palmario de la radical crisis del estilo de desarrollo capitalista hacia el que habríamos de alinear todo el conjunto de esfuerzos que emprendamos para intentar reducir los efectos más drásticos de los cambios que ya estamos enfrentando y los que enfrentaremos con mayor crudeza durante las próximas décadas. En este proceso, la educación y la comunicación desempeñan un rol de la más alta prioridad social, en el que la educación ambiental tendría que marcar los rumbos por los que transitar, a fin de modificar el desperdicio de los bienes naturales heredados y de las capacidades humanas creadas.

Ese papel deseablemente central de la educación ambiental contrasta con la debilidad de la dimensión educativa en las políticas globales, regionales y nacionales que intentan hacer frente a la crisis climática, más preocupadas por las soluciones tecnológicas y económicas que por los cambios sociales y culturales radicales que habremos de enfrentar. De hecho, las propuestas de los organismos internacionales responsables continúan tratándonos de persuadir de que con algunos ajustes en la funcionalidad del sistema y con desarrollos tecno-científicos apropiados es posible realinear o desacoplar los perniciosos efectos observados. Los mapas de ruta para llegar a un final de siglo con un clima soportable indican, además, que el cambio ha de ser rápido para evitar que la inercia del sistema climático nos deje sin opciones, con un margen de maniobra de apenas una década.

Sin embargo, durante los últimos cincuenta años, la educación ambiental convencional ha permanecido anclada en un conjunto de temas y problemas ambientales a los cuales ha contribuido poco a resolver, impulsando estrategias pedagógicas de cambio individual carentes del sustrato socio-político necesario y de la visión prospectiva que debiera desprenderse de una complejidad ambiental y social cada vez más evidente. Asimismo, hemos insistido en enverdecer los procesos educativos de una escuela que en términos generales ha agotado su potencial heurístico y que responde –consciente o inconscientemente– de forma progresiva a los dictados de los grupos de interés y poderes fácticos que han generado el panorama actual.

¿Qué podemos aportar desde la educación para enfrentar estas terribles condiciones? ¿Cómo se integra la dimensión educativa en las políticas de cambio climático? ¿Qué alternativas hay para impulsar una ciudadanía reflexiva y activa que pueda modificar la trayectoria de choque contra los límites de la biosfera en la que nos encontramos? ¿De qué medios y herramientas podemos echar mano para contribuir al menos a mitigar el colapso, considerando que la educación no puede hacerlo todo? ¿Qué currículum de emergencia climática demanda la sociedad de nuestro tiempo? ¿Con qué pedagogías extraescolares podemos compensar los déficits del sistema educativo? ¿Cómo contribuir mediante una investigación educativa efectiva a definir mejores vías para desarrollar compromisos sociales pertinentes? Estas son algunas de las preguntas que intentamos responder con las contribuciones de este número.

Temas de interés específico (aunque no exclusivos):

- La concepciones y orientaciones de este ciclo en diferentes países.
- Propuestas curriculares para fortalecer el cambio climático en los diversos niveles de la educación.
- Innovaciones basadas en evidencias sobre buenas prácticas en la formación de profesorado del sistema educativo obligatorio y universitario.
- Estudios de corte cuantitativo y cualitativo con diferentes sectores y grupos de población en materia de educación y comunicación para el cambio climático.
- Metanálisis y revisiones bibliográficas especializadas sobre la investigación y la producción editorial de la educación para el cambio climático.

-
- Estudios comparativos entre países sobre los avances en la puesta en marcha de propuestas educativas y comunicativas sobre el cambio climático.
 - Estudios de caso y trabajos de corte etnográfico sobre experiencias vitales significativas y consecuencias del cambio climático.
 - Experiencias de investigación acción-participativa en comunidades y propuestas para fortalecer estrategias de mitigación y adaptación a diferentes poblaciones, especialmente en aquellas vulnerables a los embates del cambio climático.
 - Estudios para superar pedagógicamente resistencias cognitivas y psicosociales que faciliten la transición socio-ecológica.
 - Reflexiones teóricas sobre los debates existentes en materia de educación para el cambio climático desde distintas escuelas de pensamientos y posiciones ideológicas-políticas-éticas.
 - Estudios sobre la efectividad de métodos experienciales como simulaciones, juegos y audiovisuales para mejorar la comprensión y la percepción del público sobre los procesos de cambio climático.
 - Reseñas de libros recientes especializados en el tema.
 - En general, también se considerarán artículos sobre representaciones sociales del cambio climático, estudios sobre percepción de riesgos sobre la crisis climática, resiliencia social, sobre redes sociales, gamificación, narratología, videojuegos y teatro, la evaluación e identificación de errores e ideas previas y errores conceptuales, la eficacia de programas y planes de formación, el impacto en los niveles de alfabetización climática, el papel de las estrategias de comunicación, marketing social y la publicidad, etc.

Sólo se aceptan trabajos inéditos. Cada artículo será dictaminado en dos etapas, primero por el Comité Editorial, después por especialistas externos de manera doblemente ciega. Todas las colaboraciones deberán ajustarse a las normas previstas en las instrucciones para autores de la Revista Mexicana de Investigación Educativa (<http://comie.org.mx/revista>).



CONVOCATORIA

*Tema: Políticas docentes en América Latina:
diseño, implementación y experiencias*

Revista Mexicana de Investigación Educativa

Número 89, abril-junio de 2021

Fecha límite de recepción de artículos: 16 de septiembre de 2020

Coordinadoras:

Yazmín Cuevas y Catalina Inclán

Universidad Nacional Autónoma de México

Las políticas docentes son acciones que forman parte de un plan o proyecto de Estado dirigidas a maestros de educación básica. En su formulación intervienen gobiernos en turno, organismos internacionales, gremios docentes, sindicatos, sociedad civil. Estas políticas principalmente se concentran en tres ámbitos: formación docente (inicial, continua, actualización), evaluación docente y carrera docente.

En todo el mundo, a mediados de la década de 2000, se reconoció que el docente de educación básica era un componente esencial para el logro de la calidad de los sistemas educativos. Reportes como *Teachers matter* (OCDE, 2005), el informe McKinsey (Barber y Moushed, 2007) o *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos* (Unesco, 2014) destacaron que el docente tiene una trascendencia significativa en el aprendizaje de los alumnos vinculada a los resultados exitosos en pruebas internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). En este sentido, las agencias internacionales han recomendado varias medidas a los sistemas educativos de América Latina: establecer políticas para atraer a los mejores candidatos a la profesión, impartir formación inicial y continua a cargo de universidades, evaluar el desempeño para la regulación de la carrera docente, retener a los profesores más efectivos y establecer sistemas de incentivos salariales.

Como consecuencia, los diferentes países involucrados están atravesando un ciclo de diseño e implementación de políticas dirigidas a los docentes de educación básica; sin embargo, se conoce poco el curso que han tomado estas acciones, sus resultados y las consecuencias que han generado.

Ahora bien, en diferentes países de la región la implementación de estas políticas docentes ha ocasionado controversia entre los gremios magisteriales y especialistas, que consideran que se presenta al maestro como el principal –o quizás el único– responsable de la calidad de los sistemas de educación básica. Además, estas políticas son culpadas de erosionar tanto a la formación especializada como a la profesión docente puesto que los Estados únicamente se interesan en examinar a los maestros a través de la verificación de estándares y se invisibiliza el ejercicio profesional de la docencia.

Por esta razón la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) dedica un número temático sobre las políticas docentes en América Latina, con el propósito de analizar y discutir –a través de estudios empíricos y opiniones fundadas– el diseño, la puesta en marcha y las experiencias en curso que han tomado tales políticas en los diferentes sistemas educativos de la región.

En este número, se privilegiarán reportes de investigación (terminados o con un grado de avance importante) que aborden algún ámbito sobre políticas docentes que se están llevando a cabo en América Latina. Es necesario que las aportaciones cuenten con aproximaciones conceptuales sólidas para el análisis de las políticas educativas, establezcan con claridad y rigor el procedimiento metodológico y tengan referentes empíricos (corpus de documentos o material de campo). Además, se esperan contribuciones de ensayos que presenten opiniones fundadas sobre el estado de las políticas docentes latinoamericanas.

Temas de interés específico (aunque no exclusivos):

- Formación inicial y continua docente, actualización de maestros.
- Desarrollo profesional docente.
- Evaluación de desempeño docente.
- Carrera docente.
- Ejercicio de la profesión docente.

Sólo se aceptan trabajos inéditos. Cada artículo será dictaminado en dos etapas, primero por el Comité Editorial, después por especialistas externos de manera doblemente ciega. Todas las colaboraciones deberán ajustarse a las normas previstas en las instrucciones para autores de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (<http://comie.org.mx/revista>).

INSTRUCTIVO PARA AUTORES

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. El presente instructivo indica los requerimientos técnicos de formato para la presentación de originales.

I. Idioma de publicación

La RMIE solo acepta contribuciones en español.

II. Tipo de contribuciones que recibe la RMIE

1) Artículos de investigación

Es un reporte original de investigación que aporta a la discusión científica del área educativa. Debe contar con un sustento teórico y metodológico que posibilite un avance en la comprensión del fenómeno en estudio.

Estructura

- Título: extensión máxima de 15 palabras.
- Resumen: objetivo, método o estrategia de análisis y principales resultados, no debe contener fórmulas, citas ni bibliografía, máximo 130 palabras.
- Palabras clave: de tres a cinco palabras clave a partir del tesoro de IRESIE (<http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>).
- Texto de la contribución: los artículos deberán presentar con claridad el tema, problema y objeto de estudio, la revisión de la literatura relevante, la metodología utilizada, los resultados y hallazgos

de la investigación, así como las conclusiones o consideraciones finales.

- Bibliografía: deberá entregarse estandarizada bajo la norma Harvard, ver ejemplos en el apartado correspondiente.
- Extensión: entre 6,000 y 9,000 palabras, incluyendo tablas, figuras y bibliografía.
- Si los textos derivan de una ponencia se debe incorporar una nota aclaratoria donde se informe esto y se proporcionen todos los datos pertinentes (nombre del evento, año, institución organizadora, tipo de participación y lugar).

2) Reseñas críticas

Las reseñas deberán presentar una síntesis del contenido de libro reseñado, así como una valoración crítica del mismo, ubicando su contribución en un campo de problemas y preferentemente con otras obras relevantes del mismo. La RMIE privilegiará las reseñas de tipo crítico y analítico, así como de obras de no más de dos años de publicación. No se aceptarán reseñas únicamente descriptivas.

Contendrán:

- Título: extensión máxima de 15 palabras.
- Contenido: el (los) autores tendrá(n) que indicar la importancia de la obra para el campo del conocimiento, pertinencia y actualidad desde un enfoque crítico.
- La inclusión de bibliografía adicional se considerará adecuada.
- Extensión: máximo 5,000 palabras.

III. Postulación de originales

Todo trabajo postulado a la RMIE deberá enviarse por correo electrónico a: revista@comie.org.mx. Por la naturaleza de la revista, todos los trabajos deberán ser de carácter científico, inéditos, estar en consonancia con los ámbitos temáticos que publica la revista y presentarse en los formatos y con las características indicadas en el presente instructivo.

El autor que realice el proceso de postulación será el que, dentro de la lista de autores, aparezca como “autor de correspondencia”, y es el responsable de la comunicación con el equipo editorial de RMIE para la gestión editorial de la contribución.

Para iniciar el proceso de postulación:

1. Carta de declaratoria de originalidad: Documento en el que se presentan los siguientes datos: forma(s) de autor o nombre(s), adscripción institucional, dirección, teléfono, correo electrónico, número ORCID, forma de participación y firma autógrafa de cada uno de los autores. En dicha carta se expresa de forma clara y concisa que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Que parte de su contenido no ha sido previamente difundido en algún otro medio e idioma.
- c) Que el documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Para el proceso de investigación y redacción del documento se contó con prácticas éticas científicas.
- e) La aceptación de la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial.
- f) Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
- g) Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
- h) En caso de que se haya presentado conflictos de intereses en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por parte de los autores, indicar de forma clara los acuerdos a los que se llegaron para la postulación de la contribución.

NOTA: El formato de la **carta de declaratoria de originalidad** se puede descargar en el sitio de la revista: www.comie.org.mx/revista

2. Texto de la contribución: Todas las contribuciones tendrán que ser escritas en procesador de textos, con las siguientes características:

- a) Los artículos de investigación tendrán una extensión entre 6,000 y 9,000 palabras máximo, incluyendo tablas, figuras y referencias

- bibliográficas. Una página estándar en tamaño carta debe incluir, en promedio, 350 palabras sin importar el tipo o tamaño de letra. Todos los artículos que sean postulados deberán contener las secciones indicadas en el ítem *Artículos de investigación*: título, resumen, palabras clave y el texto de la contribución.
- b) Las reseñas críticas tendrán una extensión máxima de 5,000 palabras y deberán contar con: título, contenido y bibliografía según los requisitos indicados en el ítem *Reseñas críticas*.
- c) Para ambos tipos de documentos, la primera página deberá incluir:
- Título del trabajo, de preferencia breve, que refiera claramente el contenido (máximo 15 palabras).
 - Autor (es), indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos.
 - Institución y departamento de adscripción laboral. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su posgrado.
 - Dirección postal institucional.
 - Teléfono.
 - Dirección de correo electrónico.
 - Registro ORCID
- d) Para ambos tipos de documentos, salvo la portada, el manuscrito no deberá contener ninguna información de identificación del (los) autor(es). Asegúrese de que el nombre del autor ha sido eliminado de la lista de Propiedades del documento.
- e) Las tablas y las figuras serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas (sin tener que recurrir al texto para su comprensión) y para su presentación deben tomarse en cuenta los criterios y el espacio de la revista. Deberán incluirse en el mismo archivo del texto. Las tablas deberán presentarse en formato de texto. En el caso de las figuras, especialmente las gráficas, deberán incluirse, en la medida de lo posible, en formatos editables (por ejemplo, Excel). Para el caso de las tablas y figuras que no sean propiedad de los autores, ellos serán responsables de contar con los permisos correspondientes para su reutilización.
- f) Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, solo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo

del texto y no para indicar las fuentes bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto de acuerdo con el siguiente ejemplo (Levy, 1993:12-14).

- g) Siglas y acrónimos: debe proporcionarse, al menos la primera vez, la equivalencia completa de las siglas empleadas en el texto, en la bibliografía, en las tablas y las figuras.

En el caso de los acrónimos, solo irá la primera letra con mayúscula y desatada Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco), etc.

- h) Referencias bibliográficas:

- Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final, el cual deberá ser en formato Harvard. Solo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las empleadas para profundizar en el tema.
- En el caso de las referencias electrónicas es responsabilidad del autor que los enlaces estén activos y sean los correctos. Y, si aplicara, colocar los registros de identificador digital (DOI por sus siglas en inglés).
- Para las citas en el texto se utilizará la forma entre paréntesis: apellido del autor (tal como esté consignado en las referencias: un solo apellido, ambos o, si es el caso, unidos con guión), año de edición y, en su caso, página(s) citada(s); por ejemplo: (López, 2017; López Sánchez, 2017; López-Sánchez, 2017). Si el autor es citado directamente en el texto, dentro de los paréntesis solo se incluye el año y las páginas.
- Cuando se trate de varios autores, en el texto se incluirán siempre hasta tres de ellos; si son cuatro, se citarán la primera vez de forma completa y en las subsiguientes el primer apellido seguido de *et al.*; a partir de cinco o más autores, la primera vez se citarán los cuatro primeros apellidos seguidos de *et al.*, y subsecuentemente el primero y *et al.* En el apartado de referencias deberán estar incluidos todos los autores.
- Las referencias deberán presentarse en orden alfabético y cronológico de menor a mayor, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Artículos:

Rueda Beltrán, Mario (2007). “La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 1021-1041.

Libros:

Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la Investigación educativa*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM.

Capítulos de libros:

Chavoya-Peña, María Luisa; Cárdenas-Castillo, Cristina y Hernández Yáñez, María Lorena (2003). “La investigación educativa en la Universidad de Guadalajara. 1993-2001”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la Investigación educativa*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM, pp. 383-407.

Ponencias:

Parrino, María del Carmen (2010). “Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros”, ponencia presentada en el *x Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

Documentos en línea:

Rodríguez-Pineda, Diana Patricia y López y Mota, Ángel Daniel (2006). “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n31/pdf/rmie/v11/n31/scB02n06es.pdf> (consultado: 30 de junio de 2010).

OCDE (2010). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales*. París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264079717-es (consultado: 30 de junio de 2010).

3. Comprobante de recepción. Si la contribución cuenta con los documentos y características especificadas anteriormente, en un máximo de dos

días hábiles, el autor recibirá el “comprobante de recepción”, e iniciará el proceso de revisión editorial y de revisión por pares, lo cual no implica un compromiso de la revista para su publicación.

IV. Consideraciones adicionales

1. Al enviar su trabajo, los autores aceptan las normas editoriales de la RMIE.
2. Si la contribución es aceptada para su publicación (ver Criterios de evaluación, en: www.comie.org.mx/revista), los autores deberán enviar las modificaciones solicitadas por los árbitros –si aplica– y la carta de cesión de derechos patrimoniales al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, en la que aceptan de forma expresa que la difusión de su contribución será en acceso abierto.

NOTA: El formato de la **carta de cesión de derechos** se puede descargar en el sitio de la revista: www.comie.org.mx/revista

El formato del presente documento podrá descargarse en el sitio oficial de la revista.

3. El equipo editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzguen pertinentes y asignar la fecha de publicación de la contribución.
4. **Retractación.** La RMIE se reserva el derecho de retirar del sitio web de la revista cualquier colaboración arbitrada en que se detecte una condición demostrada de plagio académico. El retiro de artículos por esta causa será informado a los índices bibliométricos en los que participa RMIE.

Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Elsa Naccarella
revista@comie.org.mx
Tel.: + 52 (55) 56 01 16 51

[www:comie.org.mx](http://www.comie.org.mx)

Revista de acceso abierto



DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Directora de la
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

revista@comie.org.mx
T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947
Dirección postal: General Prim 13,
colonia Lomas de Plateros, 01480, Álvaro Obregón,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Por medio del presente documento, los que suscriben [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], sometemos este trabajo para evaluación y publicación a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–. Asimismo, declaramos bajo protesta de decir verdad, que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Que parte de su contenido no ha sido previamente difundido en algún otro medio e idioma.
- c) Que el documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Para el proceso de investigación y redacción del documento, se contó con prácticas éticas científicas de investigación.

- e) Aceptamos la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial (ver Criterios de evaluación).
- f) Todos los autores somos responsables del contenido; y el primer autor (nombre) asumo la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; y los demás autores fuimos responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
- g) Asumimos la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que nos comprometemos también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
- h) En caso de que se hayan presentado conflictos de intereses en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por parte de los autores, indicamos que los acuerdos fueron: XXXXXX.
- i) Que el trabajo presentado contó con el financiamiento de (indicar instituciones o nombre del fondo).
- j) La información recuperada de trabajos previos dentro del texto, fueron debidamente citados mediante citas textuales y paráfrasis mediante la norma Harvard. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, excluimos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC y al equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- k) Reconocemos que, en caso de que nuestra contribución sea aceptada para publicación, será difundida por primera vez en la RMIE, la cual cuenta con una política de acceso abierto, y será difundida bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la revista, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

-
- l) En caso de que sea aprobada nuestra contribución, respetamos la fecha designada por el Comité Editorial para la publicación del texto.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los _____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 1/AUTOR DE CORRESPONDENCIA]

ORCID ID:

Institución de adscripción:

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 2]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 3]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.



CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Directora de la
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

revista@comie.org.mx
T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947
Dirección postal: Francisco P. Miranda C20-32,
colonia Lomas de Plateros, 01480, Álvaro Obregón,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Con fundamento en lo dispuesto en los artículos 30, 31, 33, 123, 124, 125, 126, 127, 128 y demás aplicables de la Ley Federal del Derecho de Autor, los que suscriben, [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], el cual fue postulado el día XX del mes XXX del año XXX, y que fue aprobado para su publicación el día XX del mes X del año XXX en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–, declaramos bajo protesta de decir verdad, que este trabajo:

1. Es original.
2. Para su realización, tanto en el proceso de investigación como en el de la redacción del documento, se contaron con prácticas éticas científicas.
3. Es inédito, por lo cual no ha sido postulado de forma simultánea a otras revistas y no ha sido difundido en otras plataformas y/o medios, ni en otro idioma.

4. Que las imágenes, gráficos y tablas dentro del documento son de nuestra autoría y, en caso de que sean de otros trabajos, contamos con los permisos necesarios para su reutilización.
5. La información recuperada de trabajos previos dentro del texto fue debidamente citada mediante citas textuales y paráfrasis con las indicaciones señaladas el Instructivo para autores de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, exoneramos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC y al Equipo Editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
6. Asumimos toda responsabilidad legal y económica del contenido y opiniones incluidas en el trabajo publicado, así como de las consecuencias derivadas de la publicación del mismo.
7. Todos los autores participaron de forma activa en el proceso de elaboración del documento y se dan los créditos correspondientes.
8. Aceptamos los resultados derivados de la revisión editorial y de los árbitros, por lo que realizamos las modificaciones requeridas.
9. Aprobamos la totalidad del contenido y la versión editada por el equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
10. Aprobamos la fecha designada para la publicación del texto.
11. Conocemos la política de acceso abierto de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y aceptamos que nuestro artículo se difunda bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que esta fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, asignando los vínculos correspondientes a la primera versión publicada del documento en esta publicación.
12. Que la publicación de nuestro artículo/reseña crítica en esta revista es sin fines de lucro, persiguiendo la difusión de conocimiento científico y cultural, por lo que no se genera ninguna regalía o remuneración económica por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

De acuerdo con lo anterior, cedemos los derechos patrimoniales de nuestro trabajo –y todos los elementos incluidos en él– al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, para llevar a cabo la primera publicación del documento en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, así como autorizamos al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, la reproducción de este por tiempo indefinido en cualquier medio, formato, versión e idioma, así como en las bases de datos y colecciones en las que se encuentra indizada la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los ____ días, del mes de _____, del año ____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

Nombre completo: [AUTOR 1]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

Nombre completo: [AUTOR 2]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.



CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Proceso para el dictamen de textos en la *Revista Mexicana de INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*

Los textos sometidos a dictamen para su posible publicación en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) son evaluados en tres pasos:

- a) *Evaluación del editor*. Es responsabilidad del equipo editorial de la RMIE. Comprende la verificación de originalidad (mediante software anti-plagio), la verificación de formato (extensión, estructura y bibliografía), así como una apreciación general de pertinencia temática (si es una investigación educativa y/o de interés para la revista en este momento) y calidad de redacción. Los textos que no satisfacen alguno o varios de estos elementos pueden ser rechazados en este paso.
- b) *Evaluación del Comité y Consejo editoriales (primera etapa)*. La dirección de la RMIE distribuye los manuscritos enviados entre los integrantes del Comité y Consejo editoriales, que los eligen según su interés o área de especialidad. La evaluación en este paso puede aceptar o rechazar textos. En caso de aceptación, se solicita al evaluador la propuesta de posibles lectores para realizar el dictamen académico formal.
- c) *Dictamen académico doble-ciego*. Los textos aprobados en las primeras etapas son enviados a dictaminadores pares académicos, quienes toman la decisión final sobre la publicación de los manuscritos enviados. Generalmente dos dictaminadores se encargan de esta tarea y en caso de discrepancia se acude a un tercer dictamen.

Importa resaltar que la primera etapa no es una evaluación de fondo que deba ser argumentada con amplitud, ello corresponde a los dictaminadores. Esta es un control de calidad útil para seleccionar los trabajos que mejor se ajustan a las características, objetivos y perfil académico de la RMIE.

La RMIE seguirá el mismo procedimiento para la distribución de manuscritos a los órganos editoriales (Comité y Consejo) esperando de ellos una decisión (artículo no publicable o artículo para ser dictaminado), la expresión de una razón principal en caso de rechazo, y la sugerencia de dictaminadores académicos para los textos que superen el primer filtro.

1. Criterios de calidad

El criterio fundamental que orienta la selección de textos para ser dictaminados es su calidad académica. Se espera que los textos sean relevantes y pertinentes, que aporten nuevos conocimientos al campo disciplinario y que estén correctamente organizados y redactados. En particular:

- a) *Pertinencia*. Los artículos de investigación para la RMIE deben abordar una problemática educativa específica, que puede corresponder a cualquier área o campo de la investigación en educación, así como a cualquier enfoque conceptual o metodológico de la misma. El contenido debe permitir identificar el área temática a la que corresponde la investigación. Se considera prioritaria la publicación de textos que contribuyan al avance del conocimiento en las disciplinas de la investigación educativa.
- b) *Relevancia*. Se considera prioritaria la publicación de trabajos de investigación que analicen temas, condiciones y problemáticas educativas contemporáneas, y cuyos resultados contribuyan a su comprensión, a la argumentación crítica fundada, e incluso al diseño de alternativas y soluciones.
- c) *Alcance*. Son aceptables estudios macro o micro, comparativos o de caso. También son aceptables evaluaciones de intervenciones, metodologías, instrumentos, técnicas o tecnologías siempre y cuando incluyan datos originales sobre su aplicación. En el caso de instrumentos, es importante señalar las fases para su construcción

(o adaptación) así como los métodos de confiabilidad y validez utilizados.

- d) *Discusiones*. Son aceptable artículos, de notable calidad y rigor académico, basados en la presentación de debates de naturaleza conceptual o metodológica.

2. Criterios de contenido

Se espera que los artículos de investigación propuestos a la RMIE satisfagan requisitos básicos de la comunicación académica del género. Principalmente los siguientes:

- a) *Presentación del problema*. El texto debe hacer una presentación clara del problema u objeto de estudio, así como de los objetivos o preguntas de investigación, contexto, relevancia del estudio, entre otros elementos.
- b) *Revisión de la literatura relevante*. El texto debe incluir una revisión general o específica del “estado del arte” del conocimiento del tema de estudio, así como la referencia a los estudios relevantes sobre el mismo. Asimismo, el texto debe presentar y discutir los principales elementos conceptuales o teóricos que dan sustento al análisis del problema u objeto de estudio. La revisión de la literatura y el encuadre conceptual del texto puede estar incluido en la sección introductoria o bien en una sección específica.
- c) *Presentación de la metodología*. El texto debe describir con claridad, y de preferencia justificar, el procedimiento metodológico seguido en la investigación. Según la metodología empleada, se debe incluir la presentación de las técnicas, modelo(s), validez estadística de muestras, procedimientos e instrumentos para la recolección de datos, estructuras de códigos y categorización de datos, entre otras posibilidades.
- d) *Presentación y análisis de resultados*. El texto debe incluir la presentación de los principales resultados y hallazgos de la investigación, así como el análisis de su significado en términos del marco conceptual correspondiente y del problema de investigación planteado.
- e) *Conclusiones*. Los textos deben incluir una sección de conclusiones, que puede tener otra denominación, pero su contenido debe presentar

respuestas a las preguntas o hipótesis de la investigación, así como las principales consecuencias teóricas y, en su caso, prácticas de los resultados.

3. Criterio de forma

Los artículos de investigación presentados a la RMIE deben satisfacer los criterios de forma exigibles a un trabajo académico de alta calidad: redacción clara, coherencia argumental, uso adecuado de elementos gráficos (tablas y figuras), pertinencia y actualidad de las referencias bibliográfica, entre otros aspectos (ver Instructivo para autores).