

VOL.19
NÚMERO 40
AGOSTO 2020

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN



UCSC

Indexación

Dialnet, IRESIE, CREDI-OEI, REBIUN, DOAJ, Redalyc, Latindex, SciELO-Chile

Secretaría canje y suscripciones

Jaime Cisterna Chamblas
Hemeroteca, Biblioteca Central
jcisterna@ucsc.cl
Alonso de Ribera 2850
Concepción, Chile

ISSN 0717 – 6945

ISSN 0718 - 5162 versión en línea

Correo electrónico rexe@ucsc.cl

Versión electrónica <http://www.rexe.cl>

Precio de venta

Público en general \$ 6.500 (USD \$ 10)

Docentes sistema escolar Básico y Medio \$ 3.000 (USD \$ 5)

Estudiantes \$ 1.500 (USD \$ 3)

Dirección postal

Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE
Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, código postal 4090541
Concepción, Chile

Impresión

En los talleres de Trama Impresores, S. A.
Av. Colón 7845, Hualpén, Chile

Agosto de 2020

REXE
“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN”
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



UCSC

REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN, REXE

Vol. 19 N° 40, mayo - agosto 2020

Publicación Cuatrimestral de la Facultad de Educación de la
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Representante legal

Rector Dr. Christian Schmitz Vaccaro, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Directora/Editora

Dra. María Graciela Badilla Quintana, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Consejo Editorial

Dra. Marianela Denegri Coria, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Dr. Rodrigo del Valle, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

Dra. Sandra Meza Fernández, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Dr. Juan Silva Quiroz, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

Dr. Horacio Solar Bezmalinovic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Dr. José Miguel Garrido Miranda, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Dra. Pilar Vivar Vivar, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

Dr. Pedro Salcedo Lagos, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Dra. María Leonor Conejeros Solar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Dr. Jordi Riera Romani, Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.

Dr. Francisco Ignacio Revuelta Domínguez, Universidad de Extremadura, Extremadura, España.

Dra. Graciela Esnaola, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina.

Consejo de Redacción

Dra. Marcela Bizama Muñoz, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Dra. Carolina Aparicio Molina, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Asistente Editorial

Angélica Vera Sagredo, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Comité Científico Evaluador del Número 40

Mitzi Benitez Vega (Universidad de Antofagasta, Chile), Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Brasil), Silvia Prieto González (Universidad del Valle de Orizaba, México), Diego Durán Jara (Universidad Católica del Maule, Chile), Marta del Pino de la Fuente (Universidad de Málaga, España), Omar Gavotto Nogales (Universidad de Sonora, México), Gabriela Nazar Carter (Universidad de Concepción, Chile), Adrián Baeza Araya (Universidad de Chile, Chile), Pedro Sotomayor Soloaga (Universidad de Atacama, Chile), Jorge García Villanueva (Universidad Pedagógica Nacional, México), Juana Campos Bustos (Universidad de Chile, Chile), Leire Darretxe Urrutxi (Universidad del País Vasco, España), Matthias Gloël (Universidad Católica de Temuco, Chile), Carola Herrera Bravo (Universidad de Antofagasta, Chile), Dalia Acosta Cárdenas (Universidad Autónoma de Baja California, México), Rafael Pérez Galán (Universidad de Málaga, España), Antonio Luzón Trujillo (Universidad de Granada, España), Floralba Aguilar Gordón (Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Ecuador), Rodrigo Barchi (Universidade de Sorocaba, Brasil), Irina Salcines Talledo (Universidad de Cantabria, España), Mónica Torres Sánchez (Universidad de Granada, España), María Concepción Domínguez Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Alejandro Díaz Mujica (Universidad de Concepción, Chile), Ángel Flores Samaniego (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Diego Sevilla Merino (Universidad de Granada, España), Teresa González-Pérez (Universidad de La Laguna, España), Daniel Saez Sotomayor (Universidad de los Lagos, Chile), Sergio Manosalva Mena (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile), Blas González Alba (Universidad de Málaga, España), Sonia García Segura (Universidad de Córdoba, España), Eduardo Gomes Onofre (Universidade Estadual da Paraíba, Brasil), Paola Perochena González (Universidad Internacional de La Rioja, España), José Sarmiento Campos (Universidad de Vigo, España), Antoni Arasanz Mayolas (Universidad Internacional de Valencia, España), Mónica Porto Currás (Universidad de Murcia, España).

Producción Editorial

Corrección en inglés

Dr. Juan Molina Farfán

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Diseño y Maquetación

Myriam Cáceres Canessa

Angélica Vera Sagredo

SUMARIO

PRESENTACIÓN

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

DOMINIQUE MANGHI HAQUIN Y RENÉ VALDÉS MORALES
Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva 15

DAVID FERNANDO LOZANO TREVIÑO Y LAURO MALDONADO MALDONADO
Asociación entre factores económicos y sociales con la propensión de deserción escolar en colegios militarizados 35

MARCELA ROMERO JELDRES
Competencias pedagógicas. Hacia la construcción de una didáctica para la Educación Media Técnico Profesional 53

ANDREA IGLESIAS Y MYRIAM SOUTHWELL
Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires 71

ABIGAIL GÓMEZ CORREA Y MÓNICA VÉLIZ DE VOS
Estrategias de asociación, organización y mnemotecnia loci que mejoran la capacidad de memoria a corto plazo de las personas mayores en el recuerdo libre y serial: un estudio cuasi-experimental 91

RAQUEL REBOLLEDO-REBOLLEDO
La investigación en la formación inicial docente de profesores de Historia y Geografía: Galimatías de fines desde los documentos curriculares 111

GONZALO GARCÉS Y CAMILO PEÑA
Ajustar la Educación en Ingeniería a la Industria 4.0: Una visión desde el desarrollo curricular y el laboratorio 129

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

NORAIDA GARBIZO FLORES, MAYRA ORDAZ HERNÁNDEZ Y ALBA MARINA LEZCANO GIL
El profesor universitario ante el reto de educar: su formación integral desde la Responsabilidad Social Universitaria 151

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

JUDITH MOLINAR-MONSIVÁIS Y ANA DEL REFUGIO CERVANTES-HERRERA
Comparación de los conocimientos y actitudes del profesorado de educación básica hacia el alumnado con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH en Argentina y México 171

SARA QUINTERO RAMÍREZ Y HUGO TREJO GONZÁLEZ
Experiencia de implementación de la transversalidad en dos unidades de aprendizaje a nivel universitario 183

MARIA MEDINA-VICENT
Una aproximación a los discursos sobre la precariedad por parte de estudiantado de postgrado universitario sénior 197

CLAUDIONOR RENATO DA SILVA
Oficina em Educação Sexual (ofSex): aspectos teórico-metodológicos e uma definição 213

ALEJANDRA GARCÍA-ALDECO, TERESA GUZMÁN FLORES Y LETICIA PONS BONALS
Experiencias de educación a distancia en México: la enfermería en la Universidad Autónoma de Querétaro 235

CONTENTS

PRESENTATION

RESEARCH SECTION

DOMINIQUE MANGHI HAQUIN Y RENÉ VALDÉS MORALES Expanding the horizons of action of education assistants from an inclusive perspective	15
DAVID FERNANDO LOZANO TREVIÑO Y LAURO MALDONADO MALDONADO Association between economic and social factors with the propensity for dropping out in militarized schools	35
MARCELA ROMERO JELDRES Pedagogical Competences. Towards the construction of a didactics for Vocational Secondary Education	53
ANDREA IGLESIAS Y MYRIAM SOUTHWELL The beginning teachers and their labor insertion in secondary school of Buenos Aires city	71
ABIGAIL GÓMEZ CORREA Y MÓNICA VÉLIZ DE VOS Association, organization and mnemonic loci strategies that improve the short-term memory capacity of older persons in the free and serial memory: A quasi-experimental study	91
RAQUEL REBOLLEDO-REBOLLEDO Research in the initial teacher training of History and Geography teachers: Confusion of purpose from the curricular documents	111
GONZALO GARCÉS Y CAMILO PEÑA Adjust Engineering Education to Industry 4.0: A vision from curricular development and the laboratory	129

STUDY AND DISCUSSION SECTION

NORAIDA GARBIZO FLORES, MAYRA ORDAZ HERNÁNDEZ Y ALBA MARINA LEZCANO GIL The university professor before the challenge of educating: his integral formation from the University Social Responsibility	151
---	-----

SECTION EDUCATIONAL EXPERIENCES

JUDITH MOLINAR-MONSIVÁIS Y ANA DEL REFUGIO CERVANTES-HERRERA Comparison of the knowledge and attitudes of Primary School teachers towards students with attention deficit hyperactivity disorder and ADHD in Argentina and Mexico	171
SARA QUINTERO RAMÍREZ Y HUGO TREJO GONZÁLEZ Experience of implementation of the concept of transversality in two subjects at university level	183
MARIA MEDINA-VICENT An approach to discourses about precariousness by senior university graduate students	197
CLAUDIONOR RENATO DA SILVA Workshop on sex education (ofsex): theoretical-methodological aspects and a definition	213
ALEJANDRA GARCÍA-ALDECO, TERESA GUZMÁN FLORES Y LETICIA PONS BONALS Distance learning experiences in Mexico: Nursing at the Autonomous University of Querétaro	235

PRESENTACIÓN

La revista REXE, tiene el agrado de presentar su Vol. 19, N° 40, correspondiente al año 2020 desde mayo-agosto. Esta edición cuenta con trece artículos, siete del área de la investigación, uno del área de estudio y debates y cinco del área de experiencias pedagógicas. La procedencia y autores de los trabajos que fueron recibidos y aceptados es diversa (Brasil, Cuba, México, España, Argentina y Chile). Las temáticas abordadas en este número están relacionadas con: experiencia en educación a distancia, estrategias para mejorar la capacidad de memoria en personas mayores, educación inclusiva, competencias de la educación técnico profesional, profesores en educación secundaria, factores económicos y sociales respecto a la deserción escolar, formación inicial docente en profesores de Historia y Geografía, actitudes del profesorado hacia el alumnado con trastornos por déficit atencional, entre otros.

La sección **Investigación**, presenta en el primer artículo un estudio realizado por los chilenos Dominique Manghi Haquin y René Valdés Morales quienes reportan los resultados de un estudio etnográfico de 9 escuelas de tres regiones del país. Este trabajo tuvo como objetivo describir las funciones en transformación de los asistentes de la educación, especialmente profesionales no docentes como inspectores de patio y personal de aseo, considerando sus aportes a la inclusión educativa dentro de los centros escolares. Sus principales resultados revelan una transformación de las funciones tradicionales en los profesionales no docentes, transitando de roles administrativos y de vigilancia hacia roles con sello pedagógico y de vínculo afectivo.

El segundo artículo presentado por los mexicanos David Fernando Lozano Treviño y Lauro Maldonado Maldonado tuvo como objetivo asociar los factores económicos, Pobreza y Necesidad de Aportar Dinero al Hogar y los factores sociales Éxito Social y Distancia al Colegio con la Propensión de Deserción Escolar en los alumnos de Educación Media Superior. El estudio fue no experimental, descriptivo y correlacional con una muestra de 350 estudiantes. Sus principales resultados sugieren un modelo empírico que muestra las asociaciones negativas de la pobreza y el éxito social con la inclinación por desertar y las asociaciones positivas de la Necesidad de Aportar Dinero al Hogar y la Distancia al Colegio con el factor dependiente.

El tercer artículo de la chilena Marcela Romero Jeldres indaga en las competencias pedagógicas de 151 docentes de Liceos de Educación Media Técnico Profesional pertenecientes a la comuna de Santiago- Sur de Chile. La investigación se emprende desde un enfoque metodológico mixto, por medio de un diseño anidado concurrente de varios niveles. Por medio de un cuestionario que anidó una pregunta abierta, se determinó el nivel de percepciones sobre el dominio de competencias pedagógicas de la muestra, junto con indagar en los discursos docentes y su vínculo con los estudiantes. Los resultados permitieron validar un modelo para determinar las Competencias didácticas profesionales para EMTP, dando cuenta que los profesores no superan el 13%, de conocimientos sobre las competencias pedagógicas. Por otra parte, los discursos docentes invisibilizarían a los estudiantes en su potencial de aprendizaje al perpetuar lingüísticamente huellas de desigualdad social.

El cuarto artículo de las argentinas Andrea Iglesias y Myriam Southwell retoma los resultados de una tesis doctoral que abordó la relación entre las trayectorias de formación docente (inicial y continua) y las estrategias de inserción laboral de profesores que se encuentran realizando sus primeras experiencias profesionales en escuelas secundarias. Se propuso revisar la categoría de los principiantes ante los debates internacionales y locales desde un abordaje cualitativo a la luz de los datos de nuestra investigación en la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dado que una de las características centrales de estos profesores es la necesidad del acompaña-

miento en sus primeras inserciones, se revisan los lineamientos de las políticas locales y regionales recientes observando cómo se concretan jurisdiccionalmente. Del relevamiento realizado se concluye que los profesores principiantes de las escuelas secundarias experimentan angustia y soledad al ingresar a sus primeras aulas. Las autoras reportan una distancia entre la normativa nacional y su falta de regulación dada la ausencia de dispositivos concretos de acompañamiento en las instituciones educativas.

El quinto artículo de las chilenas Abigail Gómez Correa y Mónica Véliz de Vos da cuenta de los resultados de su estudio cuasi-experimental, cuyo propósito es determinar qué estrategias resultan eficaces para mejorar la memoria inmediata de personas mayores cuyas edades fluctúan entre 69 y 79 años. Se comparó el desempeño de un grupo experimental y un grupo control en el recuerdo libre y serial de palabras. Los sujetos experimentales participaron de un programa que incluyó el entrenamiento en estrategias de memoria inmediata (asociación, organización y método loci). Los resultados mostraron que el tratamiento causó efecto significativo en el recuerdo libre de palabras: las estrategias de asociación y organización practicadas en la intervención consiguieron que los sujetos del grupo experimental recordaran mayor número de palabras que al inicio del tratamiento, en comparación con el grupo control. En cambio, en el recuerdo serial de palabras no hubo diferencia entre ambos grupos como efecto del tratamiento, lo que obedecería a limitaciones derivadas del envejecimiento cognitivo, dificultad de la tarea y características del tratamiento.

El sexto artículo de la chilena Raquel Rebolledo-Rebolledo presenta los resultados de la investigación que tuvo como objetivo reconocer los significados en torno de la construcción de conocimiento en investigación, en algunas universidades regionales que desarrollan la formación inicial de profesores de Historia y Geografía, a través de los discursos presentes en documentos curriculares. Se desarrolla desde la perspectiva paradigmática interpretativa, bajo un diseño inductivo y flexible. Las técnicas de recogida de información implementadas incluyen el trabajo y análisis documental, a través de la condensación de significados. Se desarrolla en base a documentos curriculares de tres universidades regionales, de la zona centro sur de Chile, que incorporan la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía. Entre los principales resultados emerge que, la formación de profesores en Chile se ve fuertemente marcada por la especialidad, ya que la disciplina histórica y la disciplina geográfica se relevan como las ciencias anclas para desarrollar investigación en la formación de futuros profesores de especialidad, donde la propuesta curricular, si bien incorpora la investigación en la formación de profesores de Historia y Geografía, deja en evidencia una diversidad de fines que, en una acción casi pendular transitan desde la investigación en la disciplina a la investigación en pedagogía, o ambas, y abre la posibilidad de que quien investiga determine sus intereses.

La séptima investigación a cargo de los chilenos Gonzalo Garcés y Camilo Peña presentan una propuesta para el docente de ingeniería, que consta de cómo se debería ajustar la educación en ingeniería hacia la industria 4.0 desde el currículo, relacionando los programas de estudios de la universidad en estudio con los cursos existentes y contenidos de Industria 4.0, adecuando así, los componentes necesarios e identificando las brechas para la creación de nuevos módulos. También aborda el ajuste desde el laboratorio mediante la teoría de aprendizaje experiencial de Kolb y la implementación de metodologías de enseñanza-aprendizaje, dando como resultado una mejora en el entorno de aprendizaje y en las prácticas que maximizan las habilidades de los alumnos al aprender a través de su propia experiencia. Los autores reportan que esta investigación es un primer paso hacia una visión más tangible de la educación en ingeniería ajustada a la Industria 4.0.

Pon su parte, en la sección de **Estudios y Debates** se presenta el artículo de las cubanas Noraida Garbizo Flores, Mayra Ordaz Hernández y Alba Marina Lezcano Gil, orientado a realizar un análisis crítico de la labor educativa del profesor universitario desde su rol de educador profesional.

Para ello, las autoras realizaron un estudio de la literatura clásica y contemporánea en torno al tema, lo que permitió develar los referentes teóricos y metodológicos que favorecen la preparación efectiva del profesor universitario para atender la formación profesional y personal-social del estudiante universitario, en el contexto de transformaciones que acontecen en la sociedad cubana actual.

Finalmente, en la sección de **Experiencias Pedagógicas** se presentan cinco artículos. El primero es de las mexicanas Judith Molinar-Monsiváis y Ana del Refugio Cervantes-Herrera, el que tuvo como objetivo analizar y comparar los conocimientos y actitudes de los profesores de educación básica hacia el alumnado con TDAH en Argentina y México. Para esto, se aplicó el instrumento ASKAT a una muestra de 48 docentes quienes demostraron un nivel de conocimiento entre suficiente y bajo. Para la evaluación de las actitudes y creencias los resultados demostraron que solo un 50% y 60% de los profesores tienen creencias y actitudes desfavorables hacia el alumnado con TDAH. Al comparar ambas poblaciones en conocimiento, creencias y actitudes las autoras no encontraron diferencias significativas. Los resultados sugieren que el maestro necesita conocer más sobre las implicaciones del trastorno (emocionales, conductuales y de aprendizaje) y que obtenga recursos, herramientas y estrategias para poder lograr un buen manejo del alumno en el salón de clase.

El segundo artículo estuvo a cargo de los mexicanos Sara Quintero Ramírez y Hugo Trejo González, quienes presentaron una experiencia en la que se implementó el concepto de transversalidad a nivel universitario, más específicamente en dos unidades de aprendizaje de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (LIDIFLE), de la Universidad de Guadalajara. La experiencia se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de cuarto semestre de la carrera antes aludida y con un nivel B2 de francés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). La originalidad de esta experiencia yace en el hecho de que dos unidades de aprendizaje que parecen distantes, por pertenecer a dos ejes distintos del plan de estudios, encuentran puntos de intersección a partir de los cuales se promueven competencias transversales.

El tercer artículo de la española María Medina-Vicent presentó una experiencia docente de educación para adultos realizada para la asignatura "Precariedad y riesgo. Los discursos sociales de nuestro tiempo", enmarcada en el postgrado universitario sénior titulado "Conocer y aprender de forma interactiva". El objetivo central de este trabajo es exponer las actividades programadas en el marco de dicha asignatura para promover el debate entre el alumnado, ahondar en conceptos y profundizar en los razonamientos de corte filosófico-sociológico sobre los principales discursos de la precariedad actual. La propuesta didáctica se centró en la identificación de dichos discursos mediante el diálogo y la puesta en común de las experiencias del alumnado adulto y también del profesorado. El aporte principal de este trabajo se centra en la proposición de actividades que promuevan la interacción entre el alumnado adulto dentro del aula, incentivando el razonamiento colectivo y el diálogo sobre los discursos de la precariedad.

El cuarto artículo a cargo de brasileño Claudionor Renato da Silva tuvo como objetivo abordar el tema de la educación sexual en la formación pedagógica en el formato de taller. El método utilizado fue el análisis documental de tres ediciones de un taller sobre educación sexual titulado "Sexualidad laboral en la escuela". Los principales resultados de este estudio aluden a que los Talleres de Educación, particularmente en Educación Sexual, son instrumentos facilitadores para la capacitación en sexualidad de los estudiantes de los cursos de Pedagogía, especialmente cuando no hay disciplina relacionada con la pregunta formativa y curricular en este tema. El estudio permitió la creación de la definición de "Taller sobre educación sexual" (ofSex). Otro resultado de esta investigación se relaciona con que los ofSex son potencialmente más efectivos, cuando se construyen o procesan, a partir de diagnósticos de cuestionarios iniciales.

El quinto y último artículo de esta sección, es una contribución de las mexicanas Alejandra García Aldeco, Teresa Guzmán Flores y Leticia Pons Bonals, quienes presentan un estudio histórico que reconstruye el trayecto de los dos primeros programas ofrecidos en modalidad educativa a distancia (Licenciatura en Enfermería y Maestría en Ciencias de la Enfermería) en la Universidad Autónoma de Querétaro, México. A través de un enfoque constructivista con técnicas fenomenológicas-hermenéuticas las autoras buscaron responder ¿cuándo y por qué surge la educación a distancia? y ¿qué situaciones propiciaron el diseño de estos programas? Se identificaron cinco etapas que marcan la historia de la enfermería en dicha institución y cuatro categorías que agrupan las experiencias vividas por los participantes (innovación educativa, carga de trabajo, orientación profesionalizante y tecnología). Los resultados presentados contribuyen a la comprensión de la historia institucional, ponen al descubierto problemas vigentes que frenan el desarrollo de la educación a distancia y brindan elementos de interés para las instancias responsables de incorporar modalidades semipresenciales y virtuales. A pesar de tratarse de un estudio de caso, los hallazgos pueden ampliar el debate sobre el tema y compararse con los derivados de estudios similares ampliando el conocimiento sobre la educación a distancia en el campo de la enfermería.

Una vez más en esta Edición se evidencia una rica diversidad tanto a nivel epistemológico, de enfoque, de metodología y de contextos culturales de los distintos autores, lo cual enorgullece a la REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN. Reiteramos, que todos estos artículos han sido evaluados conforme rigurosos criterios de calidad científica y han considerados favorablemente por los expertos para ser difundidos a la comunidad nacional e internacional. Esperamos que estas contribuciones realcen el conocimiento las ciencias de la educación e invitamos a nuestros lectores a considerar a la REXE en sus futuras publicaciones.

Agradecemos de manera especial a todos quienes forman parte de la comunidad REXE: Consejo Editorial, Consejo de Redacción, Comité Científico Evaluador y a los autores, quienes pese a la situación de pandemia que nos aqueja han colaborado de manera ininterrumpida y comprometida con la revista, lo que contribuyó a que este nuevo número salga a la luz de manera exitosa. A todos ustedes nuestro mayor reconocimiento y agradecimiento.

Dra. María Graciela Badilla Quintana

VOL. 19
NÚMERO 40
AGOSTO 2020

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
INVESTIGACIÓN



UCSC

Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva

Dominique Manghi Haquin^{*a} y René Valdés Morales^b

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva^a. Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales^b, Viña del Mar, Chile.

Recibido: 11 noviembre 2019

Aceptado: 11 mayo 2020

RESUMEN. La literatura sobre educación inclusiva ha puesto el foco mayoritariamente en los docentes, administradores y directivos como agentes relevantes para transitar hacia un modelo de escuela inclusiva. Sin embargo, en la cotidianidad de las escuelas existen diversos agentes que son parte del cambio cultural que requiere el sistema educativo y que no necesariamente entran en las categorías antes señaladas. Por este motivo, el objetivo de este estudio es describir las funciones en transformación de los asistentes de la educación, especialmente profesionales no docentes como inspectores de patio y personal de aseo, considerando sus aportes a la inclusión educativa dentro de los centros escolares. Para alcanzar el objetivo se llevó a cabo una aproximación etnográfica en 9 escuelas de tres regiones del país en las cuales se desarrollaron observaciones de campo, entrevistas individuales y revisión de documentos. Los resultados revelan una transformación de las funciones tradicionales en los profesionales no docentes, transitando de roles administrativos y de vigilancia hacia roles con sello pedagógico y de vínculo afectivo. Se discuten los resultados en función de la nueva administración pública chilena y de los aportes de los asistentes de la educación a la inclusión escolar.

PALABRAS CLAVE. Funciones en transformación; asistentes de la educación; educación inclusiva; escuelas; etnografía escolar.

Expanding the horizons of action of education assistants from an inclusive perspective

ABSTRACT. The literature on inclusive education has mainly focused on teachers, administrators and managers as relevant agents to move towards an inclusive school model. However, in the daily life of the schools there are several school agents that are part of the cultural change that the educational system requires and that do not necessarily fall into the categories indicated above. For this reason, the objective of this study is to describe the transformative functions of education assistants, especially non-teaching professionals such as yard inspectors and grooming staff, considering their contributions to educational inclusion within schools. To achieve the objective, an ethnographic approach was carried out in 9 schools in three regions of the country in which field observations, individual interviews and document review were developed. The results reveal

1. Esta investigación ha sido financiada por ANID-PIA CIE 160009.

*Correspondencia: Dominique Manghi Haquin. Dirección: El Bosque 1290, Santa Inés, Viña del Mar, Región de Valparaíso. Correos Electrónicos: dominique.manghi@pucv.cl^a, revalmorales@gmail.com^b.

a transformation of traditional functions in non-teaching professionals, moving from administrative and surveillance roles to roles with pedagogical seal and emotional bond. The results are discussed based on the new Chilean public administration and the contributions of education assistants to school inclusion.

KEYWORDS. Functions in transformation; education assistants; inclusive education; schools; school ethnography.

1. INTRODUCCIÓN

Chile -al igual que otros países latinoamericanos- se ha propuesto avanzar hacia un modelo de educación inclusiva. Esta preocupación se instala en una trayectoria de políticas públicas en educación, muchas de las cuales avanzan en sentido contrario. El inicio está marcado por la Ley de Municipalización de la Educación del año 1980, la cual instala un sistema de provisión mixta en donde la educación privada también recibirá financiamiento público vía subvención a la demanda (Alarcón y Donoso, 2017). En el año 2007 surge la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) que continúa con la lógica antes señalada, generando un índice que cuantifica la vulnerabilidad de cada estudiante para que la escuela reciba una subvención extra y se comprometa con el logro de metas de aprendizaje en plazos específicos y evaluadas con pruebas estandarizadas.

El efecto de estas y otras estrategias ha sido la profundización de la segregación del sistema escolar, la naturalización de la competencia, la creación de un ambiente escolar punitivo y la medición de los profesores, directores y estudiantes (Alarcón y Donoso, 2017; Carrasco-Aguilar, Ascorra, López y Álvarez, 2018; OCDE, 2004). De la misma forma, se han invisibilizado las condiciones reales de las comunidades escolares y se ha simplificado la mejora escolar sin considerar el cambio cultural que se requiere (Valdés, 2018). En este contexto, el 2015 se aprueba en Chile la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, la cual pone fin al lucro de los sostenedores educacionales, fin a la selección de estudiantes y genera las condiciones de gratuidad para los colegios que reciben subvención estatal. Por lo tanto, el aprendizaje de todos y la inclusión educativa quedan como desafíos que las escuelas deben enfrentar.

En función de lo antes señalado, la investigación educativa y algunos organismos internacionales como la OCDE (2004) han puesto el foco en las capacidades docentes para enseñar, en las capacidades directivas para liderar y en los administradores para gestionar los recursos de escuelas y liceos (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2008), asumiendo que con esto ocurriría el deseado cambio cultural que permitiría revertir la exclusión y la segregación en los espacios educativos. Por lo tanto, el foco se ha puesto en algunos agentes escolares que parecen determinantes pero no se ha mirado la comunidad educativa en su conjunto y con ello las transformaciones que han experimentado con las últimas normativas basadas en la rendición de cuentas.

Enmarcado en el contexto previamente explicado y en una investigación mayor sobre *Prácticas Educativas y Procesos Inclusivos* (Conicyt PIA CIE 160009), el objetivo de este estudio es describir las funciones en transformación de los asistentes de la educación, especialmente profesionales no docentes como inspectores de patio y personal de aseo, considerando sus aportes a la inclusión educativa dentro de los centros escolares. Para responder al objetivo planteado, en primer lugar, se presenta el marco analítico del estudio. En segundo lugar, se explica la metodología que comprende la recogida de datos y el procesamiento de los mismos. Finalmente, se analizan los resultados y se presentan las conclusiones.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO PARADIGMA

La noción de inclusión no es unívoca: existen diversas definiciones y, por lo tanto, su interpretación puede presentar tensiones dependiendo desde qué lugar se piensa la sociedad y la educación. Como la inclusión se ha desplazado al interior del ámbito escolar, focalizaremos en dos aspectos para comprender lo que es la inclusión educativa: (1) como paradigma distinto al de integración y (2) como un proyecto social.

2.1 Integración vs inclusión

La educación inclusiva surge a finales de los años ochenta como respuesta a los efectos nocivos del paradigma de la integración escolar que buscaba incorporar a todos los estudiantes a la escuela regular, especialmente a los diagnosticados con alguna discapacidad. Esto se llamó paradigma de la integración, y se centró principalmente en la educación especial (López, Julio, Morales, Rojas y Pérez, 2014). Sin embargo, implementar la integración en el contexto de la educación de mercado promovió sobreetiquetar y sobrediagnosticar al alumnado con el fin de obtener más subvención estatal, aumentando la discriminación y segregación en el interior de la escuela regular, especialmente la pública.

Por lo tanto, si hablamos de la necesidad de inclusión, uno de los factores a considerar es el paradigma de integración escolar, el cual generó exclusión operando en la clasificación de la población escolar (López et al., 2018). La práctica de clasificación se ha vuelto una acción discursiva común: cotidianamente escuchamos hablar de estudiantes indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados, “chicos-problema”, hiperactivos, discapacitados, etc. (Dussel, 2004). La educación inclusiva no es el paso natural desde las prácticas discursivas de las necesidades educativas especiales, sino un cambio de paradigma fundamental que se instala en un contexto contradictorio (Slee y Allan, 2001). Se diferencia de la integración escolar, pues esta guarda relación con los procesos de inserción de los estudiantes en la escuela regular, históricamente de aquellos considerados como con necesidades educativas especiales (NEE), y su responsabilidad de adaptarse a la normalidad. En cambio, la inclusión escolar valora la diversidad y sostiene que son las instituciones las que deben transformarse. Por lo tanto, es un concepto más amplio, vinculado a lo social y apela al espacio donde se prescribe la oferta educativa a la diversidad, aspirando a la plena escolarización (López et al., 2014).

La inclusión en Chile se ha desarrollado manteniendo las estructuras educativas de base y las condiciones de entrega de subvención asociada a diagnóstico y a asistencia de los estudiantes en un ambiente de fiscalización y de rendición de cuentas (López et al., 2018). De esta manera, la política educativa nacional reciente habla de inclusión pero mantiene administrativamente los criterios que justifican en cada contexto educativo acciones de implementación coherentes con la integración. Estos procesos híbridos, profundizan la clasificación en base a rasgos médicos y la discriminación social entre estudiantes (López et al., 2014) sintetizándose la inclusión finalmente a un tema financiero que distingue entre aquellos estudiantes que reciben subvención estatal adicional y aquellos que no. En las prácticas sociales en las escuelas se produce una paradoja que refleja esta tensión. La comunidad escolar tiene una doble visión del estudiante: como fuente de recursos que aumenta subvención escolar estatal que recibe la escuela, y a la vez este estudiante asociado a un diagnóstico médico se convierte en un problema a resolver (Acuña, Assael, Contreras y Peralta, 2014).

2.2 Inclusión como proyecto de sociedad

Las nociones de inclusión y de exclusión no son conceptos opuestos. Para que haya inclusión se requiere que haya habido una situación de exclusión: son nociones mutuamente imbricadas que funcionan como un doblez. La noción de inclusión cobra protagonismo en las políticas internacionales en el marco de una problemática de equidad, la cual responde a la preocupación por el aumento de grupos marginados. Pero para definir a dichos grupos de personas se elaboran tesis culturales comparativas que finalmente producen exclusión (Popkewitz, 2010). Por lo tanto, la fijación de la diferencia como negativa o amenazante, es una decisión política (Dussel, 2014). Si lo llevamos al contexto educativo, los estudiantes son excluidos cuando no se adaptan al modelo ideal de lo que se espera de ellos. Al relacionar las formas de exclusión con las de integración/inclusión se puede articular de manera paradójica tanto a las “escuelas comunes expulsoras” como a las “escuelas comunes receptoras” ya que ambas no siempre se hacen responsables no sólo del problema del aprendizaje del niño, sino, fundamentalmente, de la cuestión de la enseñanza (Sinisi, 2010).

En ese sentido, la educación inclusiva es un asunto de carácter político que versa sobre el proyecto de sociedad en el que queremos vivir (Slee, 2012). Si deseamos pensar y cuestionar las causas de una persistente y extendida injusticia social y educativa, probablemente debamos comenzar por cuestionar este “relato sobre la inclusión”. Es decir, debemos interpelar aquella narrativa que sostiene que la inclusión se juega únicamente en la expansión del sistema escolar moderno (Dussel, 2014). La idea, por lo tanto, no es denunciar a la escuela pública, ya que es una institución que debemos seguir defendiendo como proyecto político por su función social (Sinini, 2010). Sin embargo, no podemos limitarnos a pensar que la única forma de alcanzar la justicia social es a través de la escuela y la forma tradicional de enseñar el currículo que allí se espera que ocurra.

Las reformas estructurales con escolarización masiva se han basado en el optimismo pedagógico, el cual plantea que la educación conducirá al desarrollo individual y al mejoramiento democrático de la sociedad (Caruso y Dussel, 1996). No obstante, el no cuestionar dichos razonamientos podría ser parte del problema más que de la solución (Dussel, 2004; Popkewitz, 2010). Hoy dadas las nuevas condiciones de vida, es necesario repensar el lugar de la escuela desde un optimismo local. Es decir, que cuestione las expectativas puestas sobre la escuela de manera universal, para desarrollar otro tipo de relaciones pedagógicas y pensar cómo puede redefinirse la inclusión y la exclusión en esta escuela que busca romper un status quo (Dussel, 2004; Slee, 2012).

En base a lo dicho anteriormente, podemos señalar que la inclusión educativa se pone principalmente en juego en la escuela, lugar donde se prescribe la educación en y para la diversidad. Una escuela con enfoque inclusivo debe, entre otras cosas, contar con un proyecto educativo y una cultura escolar que asuman la diversidad y el pluralismo como valores y como ejes nucleares para el conjunto de prácticas de la institución escolar (Valdés, 2018). En estas prácticas todos los agentes escolares son relevantes, ya que una escuela inclusiva debe aprovechar los recursos disponibles y asegurar que toda la comunidad participe en las decisiones escolares (Stainback y Stainback, 2007).

3. LOS AGENTES ESCOLARES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO LOCAL

Enmarcada en la lógica del *Nuevo Management Público* (Hall et al, 2015), desde los años noventa en el campo educativo chileno se siguen los principios de gestión emergentes del campo de la empresa privada (Sisto, 2019). Cada nuevo gobierno se esfuerza por persuadir a los ciudadanos de que sus propuestas son las más óptimas para una gran reforma educativa, pero en las últi-

mas dos décadas el cambio educativo “ha transcurrido inevitablemente por un permanente *déjà vu* político” (Galaz, Fuentealba, Cornejo y Padilla, 2014, p. 7). Las políticas internacionales han creado la ilusión de que la inclusión elimina la exclusión, argumentando que el “todos” borra las diferencias si se aplican correctamente procedimientos técnicos para lograr convivir en una diversidad como una diferencia dentro de la igualdad (Popkewitz, 2010). A juicio de estos autores, ese fenómeno es el resultado de la hegemonía de una cierta racionalidad y del despliegue de principios científico técnicos bajo los cuales se ha fundado el modelo educativo actual caracterizado por la implementación de dispositivos de acreditación, estandarización, evaluación, premios y castigos. Esta racionalidad no solo ha aquejado las aspiraciones de un modelo educativo inclusivo, sino que ha permeado las prácticas cotidianas de directivos, docentes, profesionales de apoyo, asistentes de la educación, padres y estudiantes.

En el caso de los directivos, se espera que se conviertan en gerentes líderes que orienten y guíen a la comunidad educativa hacia un mejor desempeño, mediante tareas administrativas y pedagógicas (Campos, Valdés y Ascorra, 2019), razón por la cual las políticas orientadas a la dirección escolar en Chile son consideradas como un caso emblemático de managerialismo: “elevan al Director a una posición autárquica propia de cuentos medievales” (Sisto, 2018, p. 153). A modo de ejemplo, Sisto (2018) analiza el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015) y la Ley 21.128 que fortalece las facultades de los directivos en materia de convivencia escolar, pudiendo actuar como un juez que decide a su arbitrio, en forma autoritaria, ya que el Consejo de Profesores sólo tiene carácter consultivo y, al momento de tomar una decisión, el líder directivo puede no tener en cuenta las recomendaciones realizadas por ese organismo. Así se convierte en representante de la macropolítica más que de la comunidad escolar y en garante del cumplimiento de la normativa (Santos, 2015).

Para el caso de profesores, se han desplegado estándares de desempeño que determinan sistemas de formación, selección, evaluación, incentivos y desarrollo de la carrera profesional para los docentes (Sisto, 2012). Las nuevas políticas públicas afectan directamente a los docentes, considerados piezas claves para el éxito de las reformas educativas (Sisto y Fardella, 2011). De los profesores y profesoras se espera la efectividad en los resultados para mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, por un lado, las prácticas profesionales durante la formación inicial “aparecen subvaloradas, arraigándose en una noción de ‘entrega de información’ que se suele interpretar como una tarea simple o sencilla” (Cornejo, 2014, p. 241). Por otro lado, en el contexto educativo actual conviven dos tipos de docentes: *efectivo* y *afectivo* (Soto, Mera, Núñez, Sisto y Fardella, 2016). El primero es visto como una posibilidad futura; de él se demanda buenos resultados en las evaluaciones. El segundo, se vincula a la manipulación en el discurso de los dispositivos del Nuevo Management Público y apela a las emociones interpelando la vocación de los docentes, expresando que, si tienen vocación, entonces asumirán las evaluaciones y competirán por ser los mejores (Soto et al., 2016). Toda esta narrativa managerialista ha implicado que los profesores no participen de la toma de decisiones sobre enfoques pedagógicos y didácticos a nivel de políticas educativas. Esto se traduce en “enseñar para responder pruebas”, afectando la diversificación de la enseñanza y flexibilidad curricular, debido a la sobrecarga y a la pérdida de autonomía (Lerena y Trejos, 2015).

En relación a los profesionales de apoyo (como educadores diferenciales y profesionales de apoyo psicosocial) la investigación ha demostrado que muchos profesores construyen su rol docente centrado en el rendimiento escolar. Esto ha implicado que consideren los problemas de aprendizaje como un problema de los educadores diferenciales o que consideren las problemáticas emocionales o de convivencia escolar como un problema de los profesionales de apoyo psicosocial (López et al., 2011) o de los inspectores. Esta práctica de *no responsabilidad* ha producido un en-

capsulamiento de los psicólogos escolares y de los profesionales de apoyo psicosocial en la escuela (López et al., 2011), quienes adoptan una orientación fundamentalmente clínica y escasamente educativa al ver al estudiante como un caso e individualizar las problemáticas escolares y externalizar la acogida a través del equipo multidisciplinar (Ramírez y Valdés, 2019). Esto promueve la atención individual desde el modelo clínico lo que alimenta los procesos de hibridación entre la integración e inclusión mencionados anteriormente. Las nuevas políticas de inclusión exigen la presencia en las escuelas de psicólogos escolares y de profesionales de apoyo psicosocial que favorezcan la inclusión y la convivencia escolar desde un enfoque formativo y basada en estrategias metodológicas participativas y colectivas (López et al., 2011). En el caso de la educación especial, el nuevo paradigma de la educación inclusiva exige una redefinición del rol del educador diferencial asumiendo la diversidad como valor y sin perder de vista su identidad profesional (Manghi et al., 2012). Se busca además, basado en los énfasis de políticas internacionales como el movimiento Educación para todos, que la *educación especial* sea concebida como “una modalidad de enseñanza transversal, que respete las diferencias, que traspase todos los niveles, etapas, modalidades, que realice atención educacional especializada y que ponga a disposición los recursos y servicios más variados” (Cardoso, 2013, p. 108). En otras palabras, el desafío consiste en lograr un profesional de apoyo con una formación ecléctica y con una marca de multifuncionalidad y pluralidad.

En cuanto a los estudiantes, se visualiza que las acciones de trabajo de las escuelas se focalizan en los grupos de riesgo más evidentes, quedando en un nivel secundario los factores preventivos o predictores. Se advierte que el foco de atención no se encuentra en las barreras del sistema escolar, sino en aspectos principalmente endógenos. Es decir, las causas del fracaso escolar están puestas en el estudiante y no en el contexto escolar (Aristimuño, 2014). A este hecho se suma otro de no menor importancia: la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) ha sido difícil dentro de las escuelas para lograr el aprendizaje de los estudiantes, debido a ciertas carencias tales como: el trabajo coordinado entre profesionales, la capacitación del personal y la disponibilidad de recursos para la implementación, entre otros (Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013). Diversas investigaciones apoyan dos hipótesis: primero, que el nivel de victimización reportado por los estudiantes referidos a los PIE es sustancialmente mayor que el reportado por sus compañeros no incluidos en dichos proyectos; y segundo, que el riesgo de ser victimizado por sus pares aumenta cuando recibe victimización por parte de los adultos de la escuela, siendo este riesgo aún más alto para los estudiantes referidos a los programas de integración escolar (Villalobos et al., 2016).

Como se puede observar en los párrafos anteriores: en toda comunidad educacional existe un posicionamiento político, una gestión de poder (Foucault, 1993), en la que directivos, profesores y profesionales de apoyo tienen la *hegemonía* (Stecher, 2014); en tanto, otros actores sociales llamados Asistentes de la educación (Ley 21109, 2018) como los inspectores de patio, personal de aseo, asistentes de aula se mantienen más ocultos o invisibilizados.

En cuanto a las funciones de los asistentes de la educación, estos desempeñan desde servicios auxiliares menores hasta profesionales y de colaboración con la función educativa (Ley 21109, 2018). Según la ley 19.070 (1997) vigente hasta antes de la entrada en funcionamiento de los Servicios Locales, los asistentes de la educación en Chile se dividían en tres grupos: profesionales, paradocentes y Servicio de auxiliares menores. A contar del año 2018 en que las escuelas públicas cambian de administración hacia Servicios Locales, entra en vigencia una división diferente de asistentes de la educación: (1) *rol profesional*, como psicólogos, asistentes sociales, fonoaudiólogos, psicopedagogos, y otros; (2) *rol técnico*, ya sea de apoyo directo a educadores y docentes en el aula; (3) *rol administrativo*; en funciones administrativas o en procesos informáticos claves para la gestión de los establecimientos educacionales; (4) *servicios de apoyo*, que permiten mantener las condiciones necesarias para el buen funcionamiento de éstos (Ley 21040, 2017).

En el plano nacional, un estudio en escuelas en Valparaíso nos indica que los asistentes de la educación tienen un papel relevante en la gestión de situaciones de convivencia que emergen en los recreos, así como la prevención de la violencia y las agresiones. Su mirada no docente, muestra la riqueza y complejidad de lo cotidiano donde la escuela es un espacio de acogida y protección, ocupándose del comportamiento de los estudiantes en los espacios escolares como el patio, conscientes de un cambio en las generaciones (Bravo, 2016). Según Valdés (2019), los asistentes de educación, especialmente inspectores de patio, son agentes relevantes en escuelas con sello inclusivo, convirtiéndose en marcadores culturales para una cultura escolar inclusiva. Esto implica que desarrollen acciones de colaboración y apoyo en las dimensiones de convivencia escolar y familiar. Sin embargo, a la fecha no hay suficiente evidencia empírica sobre los nuevos roles que despliegan los asistentes de la educación en un país que se ha propuesto en avanzar en inclusión pero que a la vez se caracteriza por tener un modelo educativo gerencialista (Lerena y Trejos, 2015).

En este estudio nos focalizaremos en aquellos asistentes que se encuentran en espacios diferentes al aula: inspectores de patio y personal de aseo -como grupo representativo de los servicios de apoyo y debido a su relevancia en el trabajo etnográfico- para describir las funciones en transformación considerando sus aportes a la inclusión educativa dentro de los centros escolares.

4. METODOLOGÍA

4.1 Tipo de diseño de investigación

Este estudio es parte de un estudio mayor (Pia Conicyt CIE 160009) que a la fecha lleva tres años de ejecución (desde 2017) y que busca comprender las prácticas de aula y de escuela para la inclusión. Se posiciona desde un diseño cualitativo, debido a la necesidad de comprender las cualidades del fenómeno de estudio, y desde un enfoque etnográfico, dada la profundidad del estudio y el uso de variadas técnicas de investigación. Según Díaz de Rada (2013), la etnografía escolar permite profundizar en las prácticas de las escuelas y en los marcos socioculturales de los actores participantes para reconocer aquello naturalizado que ocurre cotidianamente en la escuela, ya que las personas externas a la comunidad, en este caso los investigadores, pueden reconocer lo que aparece invisible a los agentes escolares, documentando lo no-documentado (Rockwell, 2009). Por lo tanto, es pertinente para el objetivo de esta investigación.

4.2 Participantes

Participaron nueve escuelas públicas chilenas de distintas regiones del país, tres de ellas pertenecientes a la comuna de Alto Hospicio, tres pertenecientes a la comuna de Viña del Mar y tres de la comuna de Renca. La primera es una comuna nueva de la zona norte con acelerado crecimiento, con escasa oferta de educación pública y en un área alta cercana al desierto. La segunda comuna pertenece a la zona central costera, cuyas escuelas públicas se encuentran en la parte alta de los cerros separadas de la zona turística. La tercera comuna se encuentra en la zona poniente de la capital y es conocida como zona popular. Por cada escuela participaron los adultos (directivos, profesores, asistentes de la educación y familias) y los estudiantes de primaria y secundaria que conforman las comunidades escolares. Los criterios para seleccionar las escuelas fueron los siguientes: que tuvieran a la inclusión como un sello educativo de su proyecto institucional y que sean de zonas heterogéneas. Luego de considerar esta información se dialogó con sostenedores y equipos directivos, quienes mostraron interés en participar del estudio y por lo tanto en profundizar en cómo estas escuelas responden a la demanda de la inclusión a nivel país. Para el caso de este artículo se considera el trabajo de campo realizado entre agosto de 2017 y julio de 2018 y

especialmente referido a los asistentes de la educación como inspectores de patio y personal de aseo. El foco estuvo en estos dos agentes escolares debido a su relevancia emergente en el campo etnográfico, especialmente en los patios de las escuelas, y en el vínculo que estos sostenían con los estudiantes, los cuales son el tema central de la investigación mayor en la cual se inserta este estudio.

4.3 Técnicas de recopilación de datos

El equipo de investigación responsable del estudio llevó a cabo observaciones de campo en los espacios formales e informales de la escuela; entrevistas individuales a los adultos (profesores y asistentes de la educación profesionales y no profesionales) y grupos focales a estudiantes de la escuela. Todas estas técnicas se implementaron de modo secuencial. Paralelamente, se revisó la documentación relevante de cada establecimiento (proyectos educativos, manuales de convivencia y reglamentos escolares) para identificar funciones reglamentadas y específicas de los asistentes de la educación. Particularmente, en este estudio se focaliza en los datos recogidos de la Tabla N°1.

Tabla N°1 Síntesis técnicas y datos recolectados.

Síntesis etnográfica	3 escuelas	3 escuelas	3 escuelas
Comuna	Alto Hospicio	Viña del Mar	Renca
1era fase etnográfica (2017)	20 visitas en 10 semanas.	30 visitas en 10 semanas.	20 visitas en 10 semanas.
2da fase etnográfica (2018)	6 observaciones en 3 meses.	8 observaciones en 3 meses.	7 observaciones en 3 meses.
Entrevistas	2 asistentes por escuela.	3 asistentes por escuela.	3 asistentes por escuela.
Notas de campo	Cuadernos y fotografías.	Cuadernos y fotografías.	Cuadernos y fotografías.
Documentos revisados	PEI, reglamentos y manual de convivencia.	PEI, reglamentos y manual de convivencia.	PEI, reglamentos y manual de convivencia.

Fuente: Elaboración propia.

4.4 Técnica de análisis de datos

Para el análisis de los datos utilizamos el análisis de contenido (Vásquez, 1994), buscando semejanzas y similitudes entre las técnicas utilizadas (Flick, 2012). Este análisis permite descomponer los textos en unidades según criterios de densidad de citas y de relevancia de estas según los objetivos del estudio para luego levantar categorías de trabajo. Este trabajo de análisis se resume de la siguiente manera: (1) lectura de documentos primarios, (2) codificación preestablecida y emergente de citas, (3) categorización según objetivo del estudio, (4) agrupación de categorías, (5) relacionar las categorías con las notas de campo, (6) relacionar las categorías con la revisión documental, (7) selección de categorías finales según densidad de citas y relación entre técnicas, (8) triangulación metodológica y (9) redacción de resultados. En cuanto a la validez de los datos y de las categorías seleccionadas, utilizamos la triangulación metodológica (Flick, 2012), la cual consiste en alcanzar resultados similares utilizando diversas técnicas. Es decir, las categorías que se exponen en los resultados aparecieron de forma transversal en todas las técnicas aplicadas. Se utilizó Atlas.ti como software de mediación para la codificación y análisis de los datos.

De esta manera identificamos aquellas funciones reglamentadas y en transformación de los actores participantes del estudio. Las categorías consensuadas fueron tres: (1) los asistentes de la educación como conocedores de estudiantes y familia, (2) los asistentes de la educación y su vínculo afectivo y (3) los asistentes de la educación y su labor pedagógica. Estas categorías corresponden a las funciones en transformación y surgen de la codificación de los datos, de la triangulación metodológica y de reuniones de consenso dentro del equipo de investigación.

4.5 Consideraciones éticas

Para el trabajo etnográfico con las escuelas y la implementación de las diversas técnicas se solicitaron autorizaciones a los directores de escuelas, consentimientos informados a adultos y asentimientos informados a estudiantes, todos ellos visados por el comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección se analizarán las notas de campo y las entrevistas realizadas durante la etnografía a los asistentes de la educación no profesionales. Según los proyectos educativos, los inspectores de patio están relacionados principalmente con la supervisión de estudiantes en los espacios escolares y el cumplimiento de la normativa escolar, mientras que el personal de aseo vela por el aseo y ornato de las salas de clases y de los diversos recintos de la escuela. Estos Asistentes de la Educación cumplen múltiples funciones, algunas de ellas más tradicionales y que están normadas en los reglamentos internos de las escuelas, y otras que son más emergentes, no reglamentadas y que son consideradas funciones en transformación. La Tabla N° 2 identifica y caracteriza estas tareas en función de los roles reglamentados y las funciones en transformación.

Tabla N°2. Funciones reglamentadas y en transformación de los asistentes de la educación.

Participantes	Funciones reglamentadas		Funciones en transformación	
	Ámbitos	Caracterización	Ámbitos	Caracterización
Asistentes de la educación	Administrativas	Asistencia de estudiantes. Atención al público. Registro de citas.	Conocimiento sobre los estudiantes y sus familias.	Conocimiento de la vida en casa de los alumnos y de sus familias.
	De vigilancia y protección	Supervisión de estudiantes. Resguardar accidentes. Seguir protocolos.	Vínculo afectivo con estudiantes. De índole pedagógico.	Confianza, empatía y comprensión hacia los estudiantes. Cercanía y diálogo Reemplazo de profesores en el aula. Formación de hábitos.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las funciones reglamentadas, la primera función tradicional se relaciona con labores administrativas establecidas legalmente en la política pública y en los reglamentos internos de las escuelas. En palabras de los asistentes de la educación “*Nos corresponden tareas administrativas. Nos encargamos de la asistencia*” (inspector de patio). Estas tareas implican un acompañamiento

a los docentes en el registro de asistencia en el libro de clases. En ocasiones, cuando el profesor no puede pasar la lista, el inspector de patio puede hacerse cargo de esta tarea.

A estas labores administrativas, se suman otras tareas que se enmarcan en el ámbito de la vigilancia y de la protección a los estudiantes. Estas tareas implican supervisar a los alumnos en el recreo, procurar que no ocurran accidentes y seguir la normativa del colegio y el protocolo en cuanto al comportamiento deseado por el establecimiento. Estas tareas generalmente son desempeñadas por el inspector de patio: “*durante los recreos algunos Inspectores se quedan en el segundo piso y desde allí vigilan las distintas acciones de los estudiantes en tanto otros controlan a los alumnos en los baños*” (nota de campo).

De lo observado e informado por los participantes se deduce que el inspector controla la conducta desde una posición de poder en términos similares al *panóptico* de Foucault (1993), el cual alude a un tipo de arquitectura carcelaria ideada por el filósofo Jeremy Bentham hacia fines del siglo XVIII. Desde el segundo piso, el Inspector vigila como un guardián que, desde una torre central, observa a todos los prisioneros, sin que estos puedan saber si son observados. En el contexto escolar, inspectores y estudiantes mantienen una relación asimétrica que otorga más poder al que ve que a quienes son vistos y genera una comunidad en que la disciplina está basada en un desigual vínculo en el que los Asistentes de la Educación muestran su superioridad en relación con los estudiantes. Este vínculo muchas veces está marcado por un tono y una actitud violenta por parte del adulto: “*Con un tono duro y gritón, el Inspector frente a todo el curso dice al alumno: ¡Deje de hacerse el chistoso o se irá suspendido!*” (nota de campo).

Algunas de estas prácticas son efectivamente de tradición, como los ejemplos anteriormente descritos, pero otras son prácticas que, aunque igualmente están reglamentadas, son relativamente nuevas en el ámbito escolar y responden principalmente a las nuevas políticas públicas de supervisión y rendición de cuentas. Entre ellas, el Inspector vela por la protección de los estudiantes frente a acciones peligrosas: “*El rol del Inspector es la vigilancia, se encarga de resguardar la seguridad de los estudiantes. Se ocupa de los niños que tienen accidentes, que se caen o se hieren*” (asistente de la educación). Las notas tomadas durante la aproximación etnográfica destacan el conocimiento que los Inspectores y los auxiliares de aseo tienen del protocolo de accidentes y la función que ellos cumplen en dejar registro y evidencia de la aplicación de los protocolos:

“El procedimiento en caso de accidentes es llenar el formulario que se envía al apoderado. Se registra en un libro. Si el apoderado no contesta se manda constancia de que el colegio trató de comunicarse con él y, si es necesario, se lleva al niño a emergencias” (nota de campo).

Si bien ambos tipos de Asistentes de la Educación (inspectores de patio y personal auxiliar de aseo) siguen cumpliendo con labores administrativas, de vigilancia y de una protección protocolizada, durante la aproximación etnográfica se constató, mediante observaciones participantes y entrevistas individuales, una transformación en las funciones de inspectores y personal de aseo hacia nuevas funciones que se escapan de lo reglamentado. Del análisis surgen tres categorías vinculadas con estas funciones en transformación: (a) el conocimiento de estudiantes, padres y apoderados; (b) el vínculo afectivo con estudiantes; (c) y la labor pedagógica de los asistentes de la educación.

5.1 Los asistentes de la educación como conocedores de estudiantes y familia

Según las observaciones participantes y la aplicación de entrevistas en profundidad individuales, los asistentes de la educación observados han desarrollado un gran conocimiento de los estu-

diantes y de sus familias. Este conocimiento está basado en la cotidianeidad del diálogo que se da en espacios de las escuelas como pasillos y patios donde se encuentran los estudiantes que llegan tarde, que deambulan en hora de clases o que han sido expulsados de las salas. Dicho conocimiento guarda relación con vida en el hogar de los alumnos y el contexto de la crianza y de las relaciones familiares.

“Los niños no tienen ninguna meta. No hay motivación. Hay niños bastante inestables, explosivos y agresivos” (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

“acá los niños igual vienen de diferentes partes, hay muchos que son vulnerables, que viven violencia, los papás están presos, están dentro del consumo de droga, etc., pero que nosotros como colegio, los acompañamos, y es preferible que estén acá que afuera” (Entrevista etnográfica inspectora).

La información que manejan inspectores y auxiliares de aseo sobre los estudiantes y sus familias permite el reconocimiento de la complejidad de sus contextos familiares. La forma de referirse a ellos y sus familias también habla de esta clasificación instalada en las escuelas (estudiantes vulnerables, familias disfuncionales) que reconoce una situación social complicada pero a la vez su discurso construye exclusión. Este saber de los asistentes de la educación permite una comprensión hacia los estudiantes de sus disposiciones a aprender y a estar en el colegio. De la misma forma, se reconocen los factores influyentes en la vida escolar.

“Tengo apoderados que son muy preocupados, excesivamente preocupados pero tengo el otro grupo que no, nada, cero apoyo en la casa tanto en el ámbito académico como en el ámbito de aseo personal nada, cero, cero, no hay caso” (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

Los informantes entrevistados construyen discursivamente la figura de los padres, madres y tutores, evaluados positiva o negativamente según los casos. Según ellos, los estudiantes “tienen” apoderados de un tipo o de otro, clasificándolos según el conocimiento que construyen en las interacciones cotidianas. A la vez, categorizan a los apoderados como preocupados o despreocupados responsabilizándolos de intensificar la dificultad de los estudiantes en la escuela: atribuyen responsabilidad a la familia por el rendimiento escolar de los estudiantes así como también por aspectos personales como el aseo personal de ellos. De alguna forma, la diversidad está presente en las familias en cuanto a su apoyo en el desarrollo de los estudiantes. Habría algunas familias que están capacitadas y además dispuestas a facilitar los aprendizajes de los estudiantes, mientras otras negarían dicho apoyo.

En síntesis, estas diferentes valoraciones respecto de los apoderados demuestran el alto grado de conocimiento que los Inspectores y Auxiliares tienen de los mismos. Este hecho se relaciona con el vínculo afectivo que los Asistentes mencionados logran con los alumnos y con algunos apoderados, tal como se muestra en el análisis de la segunda categoría que emerge del corpus.

5.2 Los asistentes de la educación y su vínculo afectivo

Además del conocimiento que inspectores y auxiliares de aseo tienen sobre la vida familiar del alumnado, se suma el vínculo afectivo que los asistentes de la educación crean con los estudiantes. Los entrevistados aclaran la relevancia que tiene que los estudiantes se sientan queridos y felices en el contexto escolar.

“yo ando con mis niños pegaditos a mí por lo mismo, porque encuentro que el ambiente, el lugar es muy inhóspito, cualquiera entra, llegan pelotazos, no se respetan los horarios entonces eso lo hace si bien un clima súper difícil para trabajar eh, es la infraestructura más que nada, porque el ambiente laboral es bueno en cuanto a mis compañeros” (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

Esta opinión, compartida por otros asistentes, se debe al mismo conocimiento que tienen de la vida de los estudiantes y de cuán importante es que la escuela sirva como un espacio de apoyo y acompañamiento. Recordemos que los momentos y espacios en que estos agentes educativos conversan y se vinculan se encuentran fuera de la sala de clases, cuando se esperaría que estuvieran adentro. La itinerancia aparece como una realidad escolar que correspondería a una modalidad de absentismo escolar y ocurre cotidianamente cuando los estudiantes evitan ciertas experiencias educativas, por lo cual se escapan de la sala de clases y se dedican a otras actividades.

A partir de las conversaciones con estos estudiantes en los espacios escolares en los cuales inspectores de patio y auxiliares de aseo frecuentemente transitan es que ven claramente que la escuela debería ser un espacio de apoyo y acompañamiento para el alumnado. En este contexto, los estudiantes tienden a confiar en los asistentes de la educación y comparten con ellos aspectos propios de la vida personal.

Desde su posicionamiento de adulto responsable, los asistentes destacan el respeto que inspiran en los estudiantes. Ese respeto no es simplemente una responsabilidad laboral sino una respuesta afectiva basada en la cercanía y la confianza generada por los asistentes, quienes los escuchan, los acogen y demuestran preocupación por sus situaciones personales, las cuales muchas veces explican el por qué se encuentran fuera de la sala de clases. El ser conocedores de los estudiantes y su familia, y establecer un vínculo afectivo con ellos permite construir un compromiso recíproco: yo te apoyo, tú me respetas.

“Es harta responsabilidad. Los profesores acá faltan mucho. Para lograr la disciplina tienes que comprender al niño y entenderlo. Acá los profesores faltan mucho; además el profesor es sólo materia, calificaciones, está muy estresado, ya no conversa con el niño, no le pregunta ¿cómo estás?, ¿cómo te fue en la casa? ¿Qué almorzaste?” (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

“Yo quiero mucho a los profesores, no los ando acusando, por lo que ellos me quieren mucho también” (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

Los asistentes han elaborado su propio saber respecto de cómo ha cambiado la labor de los profesores, concentrándose en prácticas, técnicas, como pasar el contenido y calificar, dejando en segundo plano el mantener la disciplina para enseñar a partir de la comprensión y conversación con los estudiantes. La percepción indica que los profesores se ven estresados y desinteresados en condiciones personales básicas de los estudiantes para estar en la escuela con disposición a aprender. A la vez declaran empatía con esta situación que viven tanto profesores como estudiantes.

“La fórmula, en primer lugar, es ser amigo del niño. Las niñas que llegaban atrasadas empezaron a llegar más tempranito porque yo como que las refugiaba, les ofrecía una tacita de té, un cafecito en las mañanas y ellas se abrían, me contaban sus cosas y ahora po’, las niñas están afuera y agradecen eso, de que uno las escuche, les diga “Hola, mijito, un besito, un abrazo o buenos días”. Entonces ya le lograba sacar así como una sonrisita”. (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

Los inspectores también han creado su propia fórmula de lo que consideran un vínculo afectivo con los estudiantes. Esta fórmula recae en prácticas cotidianas de preocupación, de amabilidad y de acompañamiento. Los entrevistados enfatizan en la capacidad de escuchar a los estudiantes y en ofrecer un espacio de confianza para ellos. Destacan la necesidad que tienen los estudiantes de ser escuchados, de preguntar por qué llegan tarde, de solicitar refugio, de que los saluden cariñosamente. Actitudes que parecen no recibir de los demás agentes educativos. Estas prácticas generalmente se extienden a la sala de clases cuando deben reemplazar a los profesores de aula en caso de ausencia parcial o temporal. Sobre las labores con sello pedagógico trata la siguiente categoría.

5.3 Los asistentes de la educación y su labor pedagógica

Esta categoría nace de cómo los asistentes de la educación discursivamente se visualizan como agentes escolares que complementan la tarea de los profesores. La tarea docente, según ellos, está más ligada al ámbito académico (contenidos, notas), lo que les hace desatender la cercanía y el diálogo con sus estudiantes. La causa de este tipo de relación, en palabras de los informantes, radica en el estrés vivenciado por los profesores y en sus funciones más ligadas a la sala de clases. En cambio, los Inspectores y Auxiliares se distancian de los profesores. Ellos son los que tienen conocimiento directo de lo que pasa en los otros espacios educativos y conocen a los estudiantes en sus procesos personales, los profesores, según ellos, desconocen estas dimensiones de los estudiantes:

“sí, sobre todo en los recreos, a veces, bueno, yo entro a sala y ayudo al que más, al que le cuesta (asistentes de la educación), esto debido a que los profes no están [en el recreo]” (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

Estas concepciones, reiteradas en los distintos colegios observados, muestran una labor docente principalmente abocada a la sala de clases que no coincide con la labor de inspectores o auxiliares, los cuales se visualizan en diferentes espacios de la estructura escolar y con otro tipo de interacciones. Del mismo modo, los inspectores en ocasiones dejan entrever una perspectiva crítica en relación a las funciones de aula.

“nosotros somos entes a imitar y si nosotros como adultos no nos tenemos respeto por nuestro trabajo, ¿cómo le vamos a enseñar a los niños? Es un tema vital” (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

Inspectores y auxiliares también asumen el desafío de intentar enseñar. Tal como indican, esto también se ha convertido en parte de sus funciones, pese a no estar preparados para ello. Frente a la dificultad de cuidar cursos, los Asistentes crean sus propias estrategias para controlar la disciplina. A través de variados juegos, canciones, cuentos logran así el acercamiento con los estudiantes. Además, la labor pedagógica de inspectores y auxiliares se extiende también a la formación de hábitos: *“si ensucian el baño yo les hago limpiar con un pañito pa’ que vayan aprendiendo. Los cabros aquí a uno la respetan harto, yo no tengo nada que decir, me respetan harto los chiquillos”* (auxiliar de aseo). Es decir, que afectan en todas las dimensiones del alumnado.

En síntesis, esta labor pedagógica, sumada al conocimiento de estudiantes y al vínculo afectivo, constituye evidencias de la transformación de las funciones de inspectores y auxiliares en la cotidianidad de las escuelas, las cuales se materializan en aportes concretos para los centros escolares. De la misma manera, los entrevistados coinciden en la resignificación de las funciones de inspectores y auxiliares desde una visión más tradicional de disciplina ciega en cumplimiento del reglamento hacia una figura más cercana que logra autoridad y respeto, hecho que les permite mantener con los estudiantes una relación más afectiva, dialogante e inclusiva.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

El objetivo de este estudio es describir las funciones en transformación de los asistentes de la educación, especialmente profesionales no docentes como inspectores de patio y personal de aseo, considerando sus aportes a la inclusión educativa dentro de los centros escolares. Para ello se realizó una aproximación etnográfica en nueve escuelas públicas de tres regiones del país.

Los resultados revelan que las funciones de los asistentes de la educación (inspectores de patio y personal de aseo) han sufrido cambios relevantes en los últimos años, muchos de las cuales se explican por las nuevas políticas públicas de supervisión y rendición de cuentas que afectan las escuelas y, en especial profesores (Sisto, 2018), que ponen el foco sobre todo en los logros de aprendizaje que ocurren dentro de la sala de clases (Manghi, Saavedra y Bascuñán, 2018).

Las funciones que tradicionalmente estaban reguladas para los asistentes de la educación eran actividades de nivel técnico y administrativo complementarias a la labor educativa del profesor. Tareas como atender al público, organizar la documentación, asistir a los estudiantes en diversos espacios de la escuela, colaborar en eventos o asumir tareas de control eran parte de los roles y funciones definidos por la Gestión y Dirección Escolar de Calidad. Estas tareas no solo se encontraron en los documentos consultados, sino que fueron parte de las observaciones realizadas en el trabajo de campo y estaban en la línea de lo normativamente establecido, aunque es relevante precisar que las tareas de control y protección hacia estudiantes fueron más frecuentemente visualizadas. Creemos que las nuevas políticas públicas de rendición de cuentas han implicado todos los espacios de la escuela y, por lo tanto, a todos los agentes escolares, entre ellos los asistentes de la educación.

En cuanto a las funciones en transformación que están adquiriendo los asistentes de la educación, se destacan las referidas al conocimiento que tienen sobre los estudiantes, especialmente del grupo que deambula por los patios, al vínculo afectivo que han establecido con ellos y a las diversas acciones cotidianas, muchas de las cuales tienen énfasis pedagógico. Algunas de estas funciones no eran totalmente ajenas a los asistentes de la educación, sin embargo, actualmente inspectores y auxiliares de aseo han gestado una identidad en particular en función de estas acciones. Los asistentes de la educación entrevistados son explícitos en comprender y señalar que ante el estrés que viven los profesores, deben asumir acciones compensatorias y vinculantes. Estas acciones permean discursivamente a los entrevistados, los cuales se posicionan desde un lugar de poder y de aporte concreto para la escuela y especialmente para los estudiantes, que parecen más necesitados de un adulto que se preocupe de las otras dimensiones personales, más allá de lo académico, coincidiendo con el estudio de Bravo (2016) y Valdés (2019).

En base a lo reportado por la literatura, se deduce que estas funciones se gestan por las características del modelo educativo que tenemos en Chile. En primer lugar, según Lerena y Trejos (2015), el paso de un sujeto comunitario a un sujeto individualista ha generado que los agentes escolares trabajen por separado, sin mayor vinculación entre ellos, afectando al trabajo en comunidad. En segundo lugar, las prácticas de etiquetaje y clasificación de los sujetos que se desarrollan en las escuelas con Programas de Integración Escolar (López et al., 2014) son evidenciadas en estos agentes escolares también, no solo sobre los estudiantes sino también sobre las familias. Desde su saber habría algunas familias que están capacitadas y dispuestas a facilitar los aprendizajes de los estudiantes, mientras otras no. Por último, la mirada empresarial aplicada en nuestro sistema escolar (Sisto, 2019) ha sido aprendida también por los asistentes de la educación quienes identifican el compromiso – o falta de compromiso- de las familias hacia sus hijos estudiantes bajo una concepción de los padres como “emprendedores capaces de obtener el máximo rendimientos de sus hijas e hijos” (Precht, 2018, p. 122).

Además, la incorporación de la rendición de cuentas ha generado presión y sobrecarga de los agentes escolares, haciendo más difícil la posibilidad de construir escuelas inclusivas. Por un lado, los agentes escolares como docentes y directivos aspiran a metas diferentes y en la que la lucha de intereses creados por las remuneraciones, la carrera y la promoción dificulta el consenso (Rodríguez, 2017). Por otro lado, la toma de decisiones termina siendo prescriptiva porque se relaciona con el aumento del control administrativo a través de estrategias diversas y contradictorias que conducen a una deformación de la realidad (Ball, 1994). Este contexto, que representa lo que ocurre en las escuelas públicas chilenas, muestra una debilidad de apoyos integrales disponibles para los estudiantes y, a la vez, la poca resiliencia de muchos docentes frente a las dificultades del mundo escolar. Es decir, el conocimiento sobre el estudiante está fragmentado y distribuido en diferentes agentes educativos, por lo que parece coherente que los apoyos educativos sean discontinuos. Además, los profesores son protegidos por su situación de permanente evaluación, fragilidad y estrés. En este escenario, los inspectores de patio y el personal de aseo -en el contexto de su conocimiento sobre las familias de los estudiantes- asumen roles afectivos, compensatorios y vinculantes tradicionalmente propios del ámbito pedagógico. Además, muchos significados vinculados a rendición de cuentas guardan relación con protocolos y manuales que se orientan a la reducción de la violencia. Estas significaciones actúan negando la subjetividad, historicidad personal, gustos y preferencias, aspectos identitarios, entre otros, y tratan a todos los estudiantes como si fueran iguales (Ascorra et al., 2018). En este contexto nuevamente los asistentes de la educación cumplen funciones remediadoras.

Estas funciones en transformación que han experimentado los asistentes de la educación se han traducido en aportes concretos para la vida escolar, destacaremos cuatro de ellos. Una primera forma de entender los roles en transformación de los asistentes de la educación es agrupando sus aportes según las dimensiones de la Guía para la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015). En cuanto a una cultura para la inclusión, los asistentes de la educación colaboran cotidianamente en la construcción de una comunidad afectiva y de valores, debido a las acciones de bienvenida, de ayuda, de respeto, de confianza y de recepción a las problemáticas del estudiante. Todas estas acciones reflejan las relaciones arraigadas en las escuelas observadas. En cuanto a las políticas inclusivas, los entrevistados cooperan en desarrollar un centro para todos y apoyar la atención de la diversidad, debido a que ayudan a los alumnos a integrarse mejor a la comunidad y a reducir los problemas de conducta por medio del buen trato y la confianza. Estas acciones están alineadas con la gestión de la escuela y sus respectivos proyectos educativos. Finalmente, en cuanto a prácticas inclusivas, los asistentes de la educación aportan en cuanto apoyan la disciplina y utilizan los recursos de las escuelas.

Una segunda forma de entender los aportes de los asistentes de la educación en el ámbito inclusivo es teniendo como referente el concepto de Escuela inclusiva. Según Booth y Ainscow (2015), Slee (2012) y Stainbak y Stainback (2007), una escuela inclusiva debe:

- **Adoptar un modelo social.** Los participantes del estudio señalan la necesidad de comprender el contexto de las familias de los estudiantes y, por lo tanto, entender que la focalización no debe estar en responsabilizar exclusivamente a los alumnos de su desempeño escolar.
- **Desarrollar una enseñanza adaptada y diversificada.** La nueva impronta pedagógica que asumen los asistentes de la educación permite que estos tengan funciones, aunque emergentes, dentro de la sala de clases donde es posible visualizar la presencia de sus propias estrategias disciplinares.
- **Contar con una cultura que valore la diversidad.** Del mismo modo que los participantes del estudio comprenden las dinámicas familiares, a la vez valoran las diferencias de los estudiantes.

- **Una fuerte relación entre escuela y su entorno.** Los asistentes de la educación han desplegado un gran conocimiento de la vida de los estudiantes, sus barrios y sus familias. Esto permite que exista una comprensión más global por parte de los participantes sobre la escolaridad de los alumnos.

Como tercer punto, es importante destacar que la identidad de estos agentes educativos y sus funciones en transformación se forjan principalmente en torno a los estudiantes itinerantes que se encuentran ausentes de la sala de clases (Serra, 2017), estudiantes que tienen modos particulares de estar en la escuela y que desarrollan una escolaridad de escasa presencia en la sala de clases debido a su falta de involucramiento en las actividades formales que se espera que participen (Terigi, 2009). Poner atención a este grupo de estudiantes y a los asistentes de la educación en sus acciones de naturaleza inclusiva amplía el relato sobre la inclusión escolar que ocurre en el aula con los profesores (Dussel, 2014) y nos desafía a investigadores y profesores a reconocer estas subjetividades, destacando la multiplicidad de relatos que se entretajan en los espacios de la escuela (Ascorra et al., 2018) y que finalmente construyen la experiencia escolar de un grupo importante de personas.

En un cuarto punto, desde un enfoque inclusivo que legitima a los asistentes de la educación como agentes educativos importantes dentro de la comunidad, dichas funciones en transformación responden a acciones más bien intuitivas y no tanto desde la instrucción o la preparación. Esto implica entonces pensar en desafíos y posibles perspectivas de futuro. Un primer desafío es abrir una puerta de entrada para la formación en inclusión a los asistentes de la educación. Si bien las escuelas del estudio se reconocían como inclusivas, es necesario que inspectores de patio y personal de aseo participen en el debate de construcción de una escuela inclusiva. Se hace necesario un lenguaje común dentro de los espacios escolares -saliendo de acciones emergentes y entrando a acciones consensuadas- tal como lo han comenzado a hacer las escuelas de una de las comunas del estudio a través de su Congreso de Educadores, convocado estos últimos dos veranos a nivel comunal. Un segundo desafío es ampliar los horizontes de trabajo colaborativo haciendo parte a los asistentes de la educación en la toma de decisiones sobre algunos ámbitos de acción. Y un tercer desafío es descongestionar a las escuelas de las presiones propias del modelo de rendición de cuentas. Esto ha implicado en muchos casos una despersonalización de los roles históricamente asignados para atribuirse una performatividad managerialista de trabajo individual y en función de metas de docentes y directivos.

Las limitaciones de este estudio radican en tres ámbitos: (1) necesidad de incorporar a otros asistentes de la educación, como personal administrativo; (2) ausencia de técnicas grupales y participativas que permitan conocer las voces de los asistentes de la educación y; (3) urgencia de profundizar en las voces de los estudiantes como agentes escolares que mayormente se vinculan con estos profesionales no docentes. Sin embargo, este estudio aún se encuentra en curso. Por lo tanto, se proyecta completar los resultados con estas perspectivas durante los años 2020 y 2021.

REFERENCIAS

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46- 55. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13ISSU1-FULLTEXT-363.
- Alarcón, J., y Donoso, S. (2017). Hitos Significativos de la Política Educacional del Gobierno de la Coalición por el Cambio (2010-2014). *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 371-388. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100021>.

- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? la modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 111-126. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155505>.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O., y Núñez, C.G. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>.
- Ball, S. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Philadelphia: Open University Press.
- Bellei, C., Contreras, D., y Valenzuela, J. P. (2008). *La Agenda Pendiente en Educación*. Santiago, Chile: Programa de Investigación en Educación de la Universidad de Chile y UNICEF. Ocho Libros Editores.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Bravo, S. (2016). *Convivencia escolar durante los recreos: Rol de los Asistentes de la Educación en Chile*. Madrid: Publicia.
- Campos, F., Valdés, R., y Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, 51, 53-84.
- Cardoso, R. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (52), 101-119.
- Carrasco-Aguilar, C., Ascorra, P., López, V., y Álvarez, J.P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 126-143. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982018000100126&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Caruso, M., y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons: conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. *Estudios Pedagógicos*, 15(1), 239-256.
- Díaz de Rada, A. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 13-39.
- Dussel, E. (2014). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Argentina: FLACSO.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1993). *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Galaz, A., Fuentealba, R., Cornejo, J., y Padilla, A. (2014). El desafío de transformar la formación docente y asegurar el cambio del modelo educacional. *Estudios Pedagógicos*, 40, 7-10.

- Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H. M., Moller, J., Serpieri, R., y Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487-507.
- Lerena, B., y Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 145-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5504536>.
- Ley N° 21109. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 02 de octubre de 2018.
- Ley N° 19070. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 22 de enero de 1997.
- Ley N° 21040. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., y Salgado, M. (2018) Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (157), 96- 129.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J., y Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20(2), 7-23.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., y Pérez, M.V. (2014). Barreras culturales para la Inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E. Murillo, M., y Díaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 46-71.
- Manghi, D., Saavedra, C., y Bascuñán, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la complementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago: Ministerio de Educación.
- OCDE (2004). *Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.
- Popkewitz, T. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Propuesta Educativa*, 33(1), 11-27.
- Precht, A. (2018). “Nos vienen a tirar a sus hijos a la escuela”: problematizando la relación entre familia y escuela en tiempos de intensificación de la parentalidad”. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 119-132), Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Ramírez, L., y Valdés, R. (2019). El CASO como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-23.
- Rodríguez, F. (2017). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 219-233.
- Rockwell, E. (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos, M. (2015). *Las feromonas de la manzana: El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: GRAO.

- Serra, M. L. (2017). *Análisis cualitativo de los procesos de absentismo escolar en estudiantes de enseñanza media del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett de Valparaíso* (Tesis de Magister). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar.
- Sinini, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 01, 11-14.
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psikhe*, 21(2), 35-46.
- Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha. Por el alma de la gestión: el caso de las Últimas reformas en políticas de dirección Escolar en Chile. *Revista FAEEBA*, 27(53), 141-156. doi: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>.
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>.
- Sisto, V., y Fardella, C. (2011). Nuevas Políticas Públicas, Epocalismo e Identidad: El Caso De Las Políticas Orientadas a Los Docentes En Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123-141.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Slee, R., y Allan, J. (2001). Excluding the Included: a recognition of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192.
- Soto, R., Mera, J.M., Núñez, C.G., Sisto, V., y Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea Digital*, 16(3), 3-19. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>.
- Stainback, S., y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Stecher, A. (2014). Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. *Psicoperspectivas*, 13(3), 19-29.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 23-39.
- Valdés, R. (2019). *Prácticas de liderazgo de equipos directivos para el desarrollo de culturas inclusivas en escuelas de la Región de Valparaíso* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S244885502018000100051&lng=es&tlng=.
- Vásquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Documento de trabajo: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, A., Bilbao, A., Morales, M., y Álvarez, J.P. (2016). Victimización de Pares y Satisfacción con la Vida: La Influencia del Apoyo de Profesores y Compañeros de la Escuela. *Psykhe*, 25(2), 1-16. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v25n2/art01.pdf>.

Asociación entre factores económicos y sociales con la propensión de deserción escolar en colegios militarizados

David Fernando Lozano Treviño^{*a} y Lauro Maldonado Maldonado^b

Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones internacionales, Monterrey, México.

Recibido: 22 noviembre 2019

Aceptado 22 marzo 2020

RESUMEN. La deserción escolar en los colegios militarizados de nivel medio superior es un asunto preocupante para las autoridades educativas, principalmente porque muchos de los estudiantes se encuentran en situación de vulnerabilidad. Son muchos los factores que intervienen en dicho fenómeno y su estudio se debe hacer de manera focalizada. El objetivo de la presente investigación es asociar los factores económicos, Pobreza y Necesidad de Aportar Dinero al Hogar y los factores sociales Éxito Social y Distancia al Colegio con la Propensión de Deserción Escolar en los alumnos del Colegio de Bachilleres Militarizado (CBM). El estudio fue no experimental, descriptivo y correlacional con una muestra de 350 estudiantes. Se propone un modelo teórico que refleja las variables comprendidas en los constructos. También, se sugiere un modelo empírico que muestra los resultados de las asociaciones negativas de la pobreza y el éxito social con la inclinación por desertar y las asociaciones positivas de la Necesidad de Aportar Dinero al Hogar y la Distancia al Colegio con el factor dependiente.

PALABRAS CLAVE. Deserción; educación media superior; estudiantes; factores económicos; factores sociales.

Association between economic and social factors with the propensity for dropping out in militarized schools

ABSTRACT. Dropout from militarized upper secondary schools is a matter of concern to education authorities, mainly because many of the students are in a vulnerable situation. There are many factors involved in this phenomenon and it should be studied in a focused manner. The objective of this research is to associate the economic factors, Poverty and the Need to Contribute Money to the Home and the social factors Social Success and Distance to School with the Propensity of School Dropout in students at Colegio de Bachilleres Militarizado (CBM). The study was non-experimental, descriptive and correlational with a sample of 350 students. A theoretical model is proposed that reflects the variables included in the constructs. Also, an empirical model is suggested that shows the results of the negative associations of poverty and social success with the inclination to drop out and the positive associations of the Need to Bring Money Home and Distance to School with the dependent factor.

KEY WORDS. Dropout; high school education; students; economic factors; social factors.

^{*}Correspondencia: David Fernando Lozano Treviño. Dirección: Praga y Trieste s/n col. Residencial Las Torres, Monterrey, Nuevo León, México, C.P. 64930. Correos Electrónicos: david.lozanotr@uanl.edu.mx^a, lauro.maldonadoml@uanl.edu.mx^b.

1. INTRODUCCIÓN

El bachillerato es el nivel académico donde los individuos desarrollan las competencias necesarias para adentrarse en la vida laboral o continuar con sus estudios profesionales además, prepara para la ciudadanía y la vida social: quienes no la cursan enfrentan niveles altos de vulnerabilidad pues su desarrollo se merma (Landeros, 2012). Cuando se finaliza con la Educación Media Superior (EMS) se obtienen mejores puestos de trabajo, se incrementan los ingresos, se prepara para la vida y se desarrolla la destreza necesaria para la mejor toma de decisiones al fortalecer conocimientos y habilidades específicos como la comunicación y las matemáticas consideradas de importancia para los sectores productivo y social (SEP, 2014a).

Por otra parte, la reprobación y la deserción escolar de los adolescentes son grandes retos que enfrenta la EMS (Corzo y Reyes, 2017; Martínez-Sánchez, Hernández-Arzola, Carrillo-Méndez, Romualdo-Pérez y Hernández-Miguel, 2013), ya que los alumnos que fracasan paralizan su proceso de formación, abandonando la adquisición de competencias necesarias para su desarrollo (Vidales, 2009).

La deserción escolar es la renuncia de la preparación académica por cualquier motivo (Ruiz-Ramírez, García-Cue y Pérez-Olvera 2014); es desistir a una vida futura fructífera y responsable (Ortega, Macías y Hernández, 2014); retirarse de la escuela debido a una mezcla de factores tanto académicos como económicos, sociales, individuales y familiares (Infante y Parra, 2010; Moreno, 2013; Velázquez y González, 2017); es la acción de suspender los estudios medio superiores o desengancharse de los mismos por parte del estudiante (Silvera, 2016); y se asocia con variables de inequidad y origen social (Díaz y Osuna, 2017; Mena, Fernández y Riviére, 2010; Romero y Hernández, 2019).

Son diversas las razones de abandono escolar. Se incluyen factores del propio individuo y su condición colectiva (Cuéllar, 2017); aspectos relacionados con la riqueza o la miseria que experimenta y aquéllos referidos a la comunidad en la que vive (Miranda, 2018); abarcando, incluso, sus antecedentes socioeconómicos (Tapia, Tamez y Tovar, 1994).

La EMS confiere al individuo la oportunidad de romper el círculo vicioso de la pobreza y sobrepasar limitaciones económicas y sociales (Velasco y Moreno, 2016); que al ser exiguos, junto con los aspectos familiares, son los principales causantes de la deserción escolar (Beltrán y López, 2015). Asimismo, abandonar el bachillerato representa una pérdida tanto para el gobierno como para la sociedad, pues se desperdicia el presupuesto destinado para tales fines además de no impactar la calidad de vida de otras personas que desean un espacio en la escuela para superarse (Díaz y Osuna, 2017), por lo que es necesario trabajar la renuncia escolar desde la prevención (Martín, Alemán, Marchena y Santana, 2015); enfocándose, entre otros aspectos, en aquellos componente de carácter económico que pudieran afectar la permanencia como la pobreza del propio estudiante (Morales y Vargas, 2018); el contexto socioeconómico (Casais y Ortega, 2015); el desempeño de algún tipo de trabajo (Pedraza y Ribero, 2006); la falta de dinero en el hogar (Cardoso y Verner, 2011); el apoyo económico que pudiera representar para sus padres (Serrano, Serrano, Mármol y Mesa, 2015); los deseos de ayudar económicamente en la casa (GEO, 2018); la amplia oferta de empleo poco calificado (Salvà-Mut, Oliver-Trobat y Comas-Forgas, 2014); la marginación (Lugo, 2013); becas económicas recibidas (Infante y Parra, 2010); y sus aspiraciones o expectativas laborales (Romero y Hernández, 2019).

Además, se agregan factores sociales como los que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Factores sociales que afectan la permanencia en EMS.

Componentes sociales que afectan la permanencia escolar en el nivel medio superior	
Factores	Autores
Cultura	Salvà-Mut, Oliver-Trobat y Comas-Forgas, 2014
Deseos de superación educativa	Ortega, Macías y Hernández, 2014; Poy, 2010
Planes de vida	Moreno, 2013; SEP, 2014b
Desenvolvimiento en el entorno social	Castro, 2011
Vivir en zonas rurales	Infante y Parra, 2010
Participación de la sociedad civil	Espínola y Claro, 2010
Redes sociales	COPEEMS, 2012
Ambientes comunitarios	Ricoy y Couto, 2018; Torres, Acevedo y Gallo, 2015
Convicción de que el éxito es dado por el estudio	Díaz y Osuna, 2017; Dzay y Narváez, 2012
Medios de transporte	El Sahili, 2011
Distancia entre el hogar y la escuela	Landeros, 2012; López y Beltrán, 2017

Fuente: Elaboración propia.

Así, el presente estudio tiene como objetivo asociar los factores económicos como la pobreza y la necesidad de aportar dinero al hogar y los sociales, éxito social y distancia al colegio con la propensión de deserción escolar en los alumnos del CBM.

Contexto del estudio

En el municipio de Monterrey, Nuevo León, el plantel 01 San Bernabé del CBM inicia clases de preparatoria el 13 de febrero de 2017. Para enero de 2019, este subsistema estatal se convierte en Organismo Público Descentralizado que imparte bachillerato general y capacitación para el trabajo como auxiliar administrativo y promotor de educación física. La duración del programa es de seis semestres con características particulares como ser de tiempo completo, de 7:00 hrs a 18:00 hrs, y con formación militarizada.

En la actualidad el CBM cuenta con cuatro unidades, todas, con excepción del plantel 04 Apodaca que se encuentra al interior de la 7/a Zona Militar, ubicadas en franjas económica y socialmente vulnerables, ya sea por contar con altos índices de marginación e inseguridad, 01 San Bernabé y 02 San Nicolás, o en zonas rurales y con regiones geográficamente dispersas de los centros educativos, 03 Montemorelos. El CBM busca brindar a los jóvenes un mejor futuro mediante la educación, la rigurosa disciplina y el adiestramiento militarizado avivando en ellos el amor a la patria (Gobierno del Estado de Nuevo León [GENL], 2019). Su misión es formar bachilleres líderes, capaces de desenvolverse como referentes de conocimiento, guías de la sociedad en el manejo económico, científico, formativo, cívico y ambiental en el ámbito local, nacional e internacional con un alto concepto de honor, firme disciplina y trabajo de excelencia. Dentro de sus objetivos se encuentra el aseguramiento de la calidad, registrando buenos números de eficiencia terminal, para lo que sin duda, se requiere atender el tema del abandono escolar (CBM, 2019).

Para el semestre enero-julio 2019, el CBM contaba con 2084 alumnos, 62% varones y 38% señoritas. Todos los estudiantes reciben desayuno y comida así como uniformes de verano e invierno gratuitos. Sin embargo, uno de los retos más importantes es la permanencia pues para el ciclo 2018-2019 la deserción escolar se ubicó 15.45%.

Si bien, el subsistema cuenta con programas académicos, psicológicos y tutorías, actividades deportivas y artísticas para generar un sentido de pertenencia así como becas estatales y federales para apoyar a las familias y asegurar la estadía educativa (CBM, 2019), todavía se está por encima del 10.9% de abandono que registra el estado de Nuevo León para el ciclo escolar 2018-2019 en EMS (Secretaría de Educación Pública del Estado de Nuevo León [SENL], 2019).

Factores económicos que afectan la deserción escolar

Entre otras razones, la deserción escolar se da por factores económicos que representan un peso importante (Corzo y Reyes, 2017; Miranda, 2018); muchos relacionados con aspectos de pobreza (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008); falta de dinero para alimentación suficiente o ningún acceso a crédito para cuotas escolares (Landeros, 2012); escaso recurso para el transporte (Cardoso y Verner, 2011); marginación, temprana vinculación laboral (Ortega et al., 2014); exclusión económica (Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2014); breves laborales de los padres (Salvà-Mut et al., 2014); insuficiente dinero en el hogar (Antelm, Gil-López y Cacheiro-González, 2015); necesidad de trabajar, por parte de los estudiantes, para apoyar en la casa (Infante y Parra, 2010; Martínez-Sánchez et al., 2013); invertir tiempo en buscar empleo (Gómez-Restrepo, Padilla y Rincón, 2016); pertenecer a niveles socioeconómicos bajos, que solo uno de los padres trabaje (Vera, 2012); baja retribución laboral de la madre o el muy elevado ingreso del padre (Martín et al., 2015); pocas posibilidades de insertarse en la vida laboral finalizando los estudios (Romero y Hernández, 2019); el contexto económico que reproduce la propia escuela ante el déficit de infraestructura y equipamiento y la pobre imagen que refleja (Vargas y Valadez, 2016); que los alumnos no cuenten con artículos escolares como útiles o computadoras (El Sahili, 2011) o cualquier problema financiero que no permita hacer frente a los gastos que requiere el buen desempeño académico como, por ejemplo, la falta de dinero para acceder a Internet (Camacho, 2018).

Las limitaciones económicas se presentan cuando el alumno no logra costearse sus propios estudios obligándolo a retirarse de los institutos o a trabajar y estudiar, con resultados, muchas veces, negativos como la reprobación o la expulsión del ambiente académico. Así, se acrecientan los problemas emanados por la falta de dinero, afectando los años de estudio y perpetuando la condición económica adversa (Lladó y Mares, 2017); dañando, una vez más, la competitividad para insertarse en la vida laboral y social del propio individuo (Moreno, 2013). El direccionamiento de los apoyos económicos debe darse a aquellos que realmente lo requieran para continuar sus estudios (Alegre y Pérez, 2010), pues las zonas con menor prosperidad económica (Poy, 2010) o que se encuentran desfavorecidos y presentan algún grado de vulnerabilidad que inhiben la inversión que genere riqueza, tienen mayor fracaso escolar (Díaz y Osuna, 2017). Aunque, en el otro extremo, para muchas familias que viven en situación de pobreza las ambiciones educativas son elevadas, pues están conscientes que es una forma vital para salir del trance (Casais y Ortega, 2015) lo que las impulsa a esforzarse para no desertar.

En materia laboral, la evidencia señala que los varones tienden a abandonar sus estudios para insertarse en el mercado así como a seguir, cuando se encuentran en situación de pobreza, los oficios poco remunerados de sus familias (Casquero y Navarro, 2010); desempeñando actividades agrícolas, ganaderas, mineras y pesca, principalmente (Gobierno del Estado de Oaxaca [GEO], 2018). Los jóvenes trabajan mayormente a temprana edad en zonas rurales (Román, 2009) y consideran que con el nivel educativo de secundaria es suficiente para desempeñar adecuadamente un trabajo (De la Peña, 2014). Condiciones laborales exigentes como en la manufactura tienen mayor asociación con la deserción escolar en EMS (Hernández y Vargas, 2016); la proximidad a la mayoría de edad, así como tener en mente que solo se pueda trabajar o estudiar, y no desempeñar las dos tareas, afecta el abandono (Morales y Vargas, 2018).

En el otro extremo, las actividades deportivas y artísticas, con pago o sin él, así como labores desempeñadas en el hogar, no son consideradas como trabajo, pues éstas permiten el sano desenvolvimiento psicosocial (Serrano et al., 2015). Diversos estudios han señalado que desempeñar labores pudiera resultar positivo pues permite el aprendizaje de oficios y la adquisición de habilidades y ciertos conocimientos conceptuales (GEO, 2018); en muchas culturas se exige que los jóvenes estudien y trabajen (Smulders, 2018); pues se fortalecen valores como la independencia, el compromiso y la perseverancia así como evita el tiempo de ocio negativo (Tovar y Ríos, 2017); más cumplir jornadas laborales mayores a las 20 horas a la semana puede llevar a la deserción escolar en EMS (Consejo para la Educación de tipo Medio Superior [COPEEMS], 2012) o imposibilitar la asistencia a la escuela (Zavala y Arrazola, 2013).

Factores sociales que afectan la deserción escolar

En cuanto a los factores sociales que inciden en la deserción escolar podemos encontrar la ubicación y distancia que hay entre el hogar y la escuela (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica [CONALEP], 2015); vivir en zonas rurales (SEP, 2008); en espacios de difícil acceso, la percepción social sobre la necesidad de asistir al bachillerato (Infante y Parra, 2010); considerar que el éxito colectivo está dado en gran medida por la ilustración de los individuos (Barrales, Gómez y Guerrero, 2015; SEP, 2015); la importancia que la población le da a la academia y el aprecio de que los conocimientos y habilidades adquiridos inciden en el desarrollo de todos (SEP, 2016); la valoración comunitaria de los niveles educativos, las tradiciones practicadas, las perspectivas laborales que tiene el entorno para el futuro, las opciones de encontrar un buen empleo y bien remunerado (Salvà-Mut et al., 2014); el estatus social, el justiprecio que el colectivo le da al instituto y las prácticas de protección comunitaria (Romero y Hernández, 2019); el origen social (Antelm et al., 2015; Mena et al., 2010); ambientes que consideran que para vivir no es necesario el estudio, los inadecuados medios de transporte (El Sahili, 2011); o la inexistencia de los mismos, la actividad e integración social (Gómez-Restrepo et al., 2016); contextos donde se piensa que estudiar hasta la secundaria es suficiente (De la Peña, 2014); la participación en la vida social (Corzo y Reyes, 2017); y la diversidad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017).

Al mismo tiempo se pueden agregar los siguientes componentes: planes de vida alineados con las necesidades generales (Moreno, 2013); la exigencia poblacional y pertinencia del estudio en el entorno (Silvera, 2016); la empatía con los demás (Juárez, 2018); el involucramiento de la sociedad civil en actividades educativas (Espínola y Claro, 2010); el grado de importancia que los medios de comunicación le dan a la preparación (Gómez y Vázquez, 2014); los niveles de influencia de grupos (Camacho, 2018); o redes sociales desincentivadas, pensar que trabajar es más importante (COPEEMS, 2012); contextos perjudiciales (Ricoy y Couto, 2018); la cultura de la meritocracia que refleja la nula necesidad de prepararse para ocupar altos puestos de trabajo (Espejo, 2012); y el rechazo social (González-Rodríguez, Vidal y Vieira, 2010).

Por otra parte, cursar y concluir la EMS sin duda aporta al crecimiento y desarrollo (Infante y Parra, 2010; Torres, Acevedo y Gallo, 2015); aumenta las posibilidades de insertarse en un trabajo además de que une al individuo con el entorno y mejora sus actitudes (Roca, 2009); alienta las expectativas de un mejor Estado (Poy, 2010); evita la exclusión, incrementa los ingresos familiares que se reflejan en las mejoras de las colonias, enseña a vivir en comunidad (Landeros, 2012); mejora las opiniones de los integrantes de la sociedad (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008); motiva el respeto a los reglamentos y genera un círculo virtuoso que le da mayor importancia al estudio (Camacho, 2018); acrecienta las relaciones individuales, motiva a establecer planes y proyectos de vida y de carrera, aviva las experiencias sociales tanto presenciales como virtuales, estimula las habilidades socioemocionales promoviendo relaciones sanas y de respeto y desarrolla

en el estudiante su conciencia social (SEP, 2014d); genera mayor competencia para la interacción con los demás (Martín et al., 2015); impulsa las expectativas de éxito (Vázquez y González, 2017); incrementa todo tipo de oportunidades, principalmente para los jóvenes, ampliando su potencial tanto social como económico (Martínez et al., 2017).

Es decir, una población más educada genera más crecimiento económico, fortalece la cultura y promueve la eficiencia académica (Pedroza, Peniche y Lizasoain, 2018); inculca valores que fortalecen a los pueblos (Espíndola, Heredia y Vázquez, 2019); incrementa los proyectos productivos de estudiantes y egresados (Castro, 2011); anima a que los alumnos tengan mayor participación en actividades artísticas, culturales, políticas y económicas (Serrano et al., 2015); y beneficia las competencias y habilidades sociales (Torres et al., 2015).

2. DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo de la presente investigación es asociar los factores económicos, Pobreza y Necesidad de Aportar Dinero al Hogar, y los factores sociales, Éxito Social y Distancia al Colegio con la Propensión de Deserción Escolar en el CBM. El estudio es no experimental, descriptivo y correlacional. Se dispuso así ya que no se pueden manipular las variables sino que se observa lo que ocurre con el fenómeno, o en el entorno, al tiempo que se pretende identificar la asociación que hay entre factores.

Se aplicó una encuesta a 350 estudiantes activos en el momento del estudio distribuidos en los cuatro planteles que se encontraban en operación académica. Dicho tamaño de la muestra es del 17% logrando una representatividad en los resultados, misma que estuvo conformada por 210 jóvenes varones y 140 señoritas siguiendo la proporción por género del Colegio. Se aplicaron 350 encuestas para estudiantes de primero, tercero y quinto semestre. Las variables medibles y las preguntas aplicadas se aprecian en la tabla 2. La medición fue por escala de Likert donde 1 significó “Nada” y 5 “Mucho”.

El primer constructo explicativo independiente, Pobreza, fue conformado por: a) pobreza de la familia y b) pobreza de los compañeros alumnos. Se obtuvo un nivel de fiabilidad (α) de 68% lo que para fines prácticos se pudiera considerar aceptable (George y Mallery, 2003) por lo que las variables miden un mismo constructo y están relacionadas (Welch y Comer, 1988). Para el segundo, Necesidad de Aportar Dinero al Hogar, las variables fueron: a) falta de dinero y b) trabajar para ayudar al hogar. La fiabilidad expresada fue de 65%. El tercer factor, Éxito Social, lo comprenden: a) importancia social para estudiar, b) futuro positivo para la sociedad, c) planeación del futuro y d) éxito social por logros en la escuela. Se obtuvo un α de Cronbach de 70%. Por último, Distancia al Colegio, se compone de: a) distancia de la escuela y b) problemas de transportación, con fiabilidad de 70%.

En cuanto al constructo dependiente, Propensión de Deserción Escolar, las variables consideradas fueron: a) pensamiento de abandono y b) tener que abandonar los estudios. Con 60% en su α de Cronbach, se considera aceptable.

Tabla 2. Modelo teórico.

Constructo	Variable	Pregunta en la Encuesta
Pobreza	P1	¿En qué nivel de pobreza consideras que se encuentra tu familia ?
	P2	¿En qué nivel de pobreza consideras que se encuentran los demás alumnos de la preparatoria?
Necesidad de Aportar Dinero al Hogar	N1	¿En qué medida, factores económicos como la falta de dinero , han provocado que pienses dejar la preparatoria?
	N2	¿En qué medida, mientras estudias la preparatoria, has necesitado trabajar para llevar dinero a tu hogar ?
Éxito Social	E1	¿Cuánto consideras que para la sociedad es importante estudiar ?
	E2	Mientras estudias la preparatoria, ¿en qué medidas que el futuro será positivo para la sociedad ?
	E3	Durante la preparatoria, ¿en qué medidas planeas tu futuro ?
	E4	¿En qué medida, tu concepto de éxito social incluye los logros en la escuela ?
Distancia al Colegio	DC1	¿En qué medida consideras que tu casa está lejos de la escuela ?
	DC2	¿En qué medida consideras que la transportación es un problema para llegar a la preparatoria ?
Propensión de Deserción Escolar	PDE1	¿En qué medida has pensado abandonar tus estudios de la preparatoria?
	PDE2	¿En qué medida tienes que abandonar tus estudios de preparatoria?

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en la revisión teórica.

Cabe señalar que diversas variables fueron analizadas en la conformación de estos y otros factores, más los planteados en el modelo teórico son los que resultaron válidos. Se puede observar en la tabla 3 que se determinaron los estadísticos descriptivos y sus correspondientes frecuencias para observar el comportamiento de los constructos que emergieron con la fiabilidad pertinente; al término de lo anterior, se analizó el grado de asociación entre la variable dependiente Propensión de Deserción Escolar y las variables independientes Pobreza, Necesidad de Aportar Dinero al Hogar, Éxito Social y Distancia al Colegio, como se muestra en la tabla 4. Por último, en la etapa del análisis, mediante regresión lineal, se buscó determinar el nivel explicativo de la variable dependiente con respecto a la variable independiente que mostraron grados de asociación como se aprecia en la figura 1.

3. RESULTADOS

Una vez obtenidos los promedios de las variables para conformar los constructos, se procedió a obtener los estadísticos descriptivos.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos.

Constructo	Media	Desviación Estándar	N
Pobreza	2.3177	0.92894	350
Necesidad de Aportar Dinero al Hogar	1.8777	1.14304	350
Éxito Social	4.2456	0.71644	350
Distancia al Colegio	3.0568	1.23252	350
Propensión de Deserción Escolar	1.6609	0.89454	350

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la necesidad de apoyar económicamente al hogar, el resultado fue de 1.87, entre “nada” y “poco”, infiriendo que a pesar de algún grado de pobreza que vivan los estudiantes, sus padres prefieren que se concentren en sus labores académicas más que ocupar un puesto de trabajo. Además, las becas económicas y la gratuidad de los desayunos, comidas y uniformes representaría un alivio en el gasto.

Para el Éxito Social, la media fue de 4.24, superior a “suficiente”, es decir, la comunidad del CBM tiene en mente que este factor lo tendrán en función de la formación que adquieran. Además, los encuestados consideraron que la distancia y la transportación a los planteles es “regular” con 3.05. Por último, la propensión de deserción de los propios estudiantes del CBM se ubicó entre “poco” y “nada” con 1.66.

Tabla 4. Correlaciones.

Constructo	Pobreza	Necesidad de Aportar Dinero al Hogar	Éxito Social	Distancia al Colegio	Propensión de Deserción Escolar
Pobreza	1	0.339	-0.105	0.094	0.147
Necesidad de Aportar Dinero al Hogar	0.339	1	-0.024	0.200	0.420
Éxito Social	-0.105	-0.024	1	-0.020	-0.020
Distancia al Colegio	0.094	0.200	-0.020	1	0.222
Propensión de Deserción Escolar	0.147	0.420	-0.167	0.222	1

Fuente: Elaboración propia.

En seguida, se obtuvieron las correlaciones entre factores (tabla 4). Resaltan las existentes entre Pobreza y Necesidad de Aportar Dinero al Hogar, 0.339, la asociación negativa que hay entre Pobreza y Éxito Social, -0.105, así como la plasmada entre la primera con Propensión a la Deserción Escolar, 0.147. También, destaca la correlación entre Necesidad de Aportar Dinero al Hogar con la Distancia al Colegio, 0.200, así como con la Propensión de Deserción Escolar, 0.222. Otro apunte interesante es que Éxito Social se asoció negativamente con todos los factores, mientras que la propensión al abandono se correlacionó positivamente con todos los constructos exceptuando el mismo Éxito Social.

Posteriormente, para comprobar las relaciones entre los constructos expuestos en el modelo teórico se aplicó una técnica de regresión lineal múltiple representada de la siguiente manera:

Ecuación 1

$$y = \beta_0 + \beta_1X_1+ \beta_2X_2+ \beta_3X_3+ \beta_4X_4+ e$$

Donde:

X1 = Pobreza

X2 = Necesidad de Aportar Dinero al Hogar

X3 = Éxito Social

X4 = Distancia al Colegio

y= Propensión de Deserción Escolar

En la tabla 5 se aprecia un coeficiente de determinación R² de 0.211. El grado en el que el modelo explica el comportamiento del factor dependiente con respecto a los independientes es de 21%. Con el valor arrojado podemos afirmar que el modelo es confiable. Se entiende que la propensión de deserción escolar entre los alumnos activos del CBM aumentará o disminuirá según la pobreza que viven, la necesidad de apoyar económicamente a la familia, lo que aporta su preparación académica para lograr el éxito social del estudiante y la distancia entre el hogar y el plantel de CBM.

Tabla 5. Estadísticas de regresión.

Estadísticas de la regresión	
Coefficiente de correlación múltiple	0.220
Coefficiente de determinación R ²	0.211
Error típico	0.79482
Durbin-Watson	1.928

Fuente: Elaboración propia.

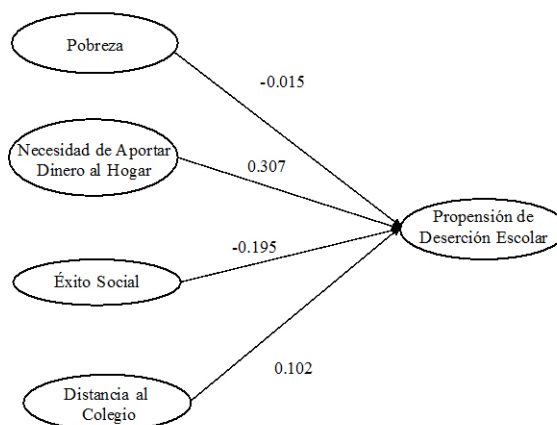


Figura 1. Modelo empírico

Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 refleja las asociaciones que hay de manera directa entre factores independientes con el dependiente. De forma negativa, Pobreza y Éxito Social tienen un peso de -0.015 y -0.195, respectivamente; es decir, a mayor pobreza del estudiante y mayor percepción de que el estudio le llevará al éxito social, menor propensión a renunciar de sus estudios en el CBM. Por el contrario, a mayor necesidad de aportar dinero al hogar y a mayor distancia entre el hogar y el plantel, mayor inclinación a abandonar la EMS. Así, se establece:

Ecuación 2

$$y = 1.634 - 0.015X_1 + 0.307X_2 - 0.195X_3 + 0.102X_4$$

4. DISCUSIÓN

Primero, a mayor pobreza, factor conformado por el nivel de pobreza familiar y el nivel de pobreza de los compañeros (tabla 6), menor pretensión de desertar del Colegio. Lo anterior adquiere sentido cuando se analiza el Plan de Desarrollo Institucional del CBM donde se establece que todos los alumnos reciben apoyos estatales de alimentación, desayuno y comida, así como uniformes, además de tener acceso a becas económicas del Gobierno Federal, lo que en conjunto elimina una carga económica para la familia en materia del sustento para los hijos. Estos resultados son concordantes con Infante y Parra (2010) quienes informaron que los programas de apoyos económicos aumentaban la asistencia a las escuelas pues desahogaban las presiones familiares en este rubro mientras que Dzay y Narváez (2012) aportaron que la falta de estos programas debilitaban la permanencia. Alegre y Pérez (2010) detallaron que elementos como beneficios económicos, becas, premios materiales o cualquier tipo de bolsa disminuyen la renuncia escolar; la exención de las cuotas de inscripción también coadyuvan (CONALEP, 2015). Landero (2012) reforzó la idea incluyendo el otorgamiento de créditos para la adquisición de útiles escolares y equipo de cómputo así como brindar alimentación a los estudiantes. Velázquez y González (2017) estudiaron la manera en la que los subsidios benefician la continuidad académica en individuos que padecen pobreza.

Segundo, el incremento de la necesidad de aportar dinero al hogar, conformado por las variables falta de dinero en el hogar y necesidad de trabajar (tabla 6), eleva los pensamientos de abandono escolar en el CBM. Lo anterior se ajusta a lo expuesto por Martínez-Sánchez et al. (2013) quienes indicaron la necesidad de buscar empleo como uno de los principales causantes de abandono escolar; Ortega et al. (2014) agregaron desempeñar actualmente algún trabajo. Abril et al. (2008) y la SEP (2014b) informaron específicamente sobre la falta de recursos en el hogar y la necesidad de emplearse para apoyarlo, respectivamente, mientras que El Sahili (2011) generalizó sobre los factores económicos como los causantes principales del abandono en EMS. La COPEEMS (2012) realizó un estudio que arrojó que los alumnos que laboran más de 20 horas a la semana, tienen propensión a desertar de la EMS; Hernández y Vargas (2016) incluyeron laborar en negocios manufactureros o las bajas remuneraciones como potencializadores. En un estudio publicado por Beltrán y López (2015) se destacó que los padres de familia consideran que sus hijos abandonan el bachillerato, precisamente, por falta de dinero en casa.

En seguida, el éxito social, factor compuesto por la importancia del estudio para la sociedad, futuro positivo, planeación y logros de la escuela como parte del éxito social (tabla 6), disminuye la propensión de deserción escolar en el CBM. Lo anterior concuerda con lo establecido por la SEP (2016c) quien advierte sobre la importancia que tiene la sociedad por que los bachilleres egresen con capacidades para interpretar entornos e información que están en constante cambios; y que la academia es fundamental para tener perspectivas positivas para el futuro. Corzo y Reyes (2012)

informaron que los alumnos que planea su futuro tienen mayor éxito integral y mayor participación social. Ortega et al. (2014) propusieron que la escuela es la primera experiencia que alguien tiene para lograr el éxito o el fracaso social; Moreno (2013) consideró que la alineación de los planes académicos con las expectativas de los estudiantes influyen en el éxito social; mientras que si la comunidad le da poca importancia a la educación alientan el fracaso escolar (Infante y Parra, 2010); lo opuesto provoca lo significativo que sea el estudio para el éxito según la comunidad (Salvà-Mut et al., 2014). Silvera (2016) aportó que entre más alineado esté el proyecto de vida educativo del alumno mayor logro de las demandas del entorno. Camacho (2018) informó que cuando las sociedades le dan poca valoración a la instrucción académica, la deserción escolar se incrementa; mientras que los estudiantes que tienen una idea de que el futuro será promisorio, tienden a permanecer más tiempo en la escuela (COPEEMS, 2012). Lugo (2013) afirmó que el éxito en la vida se garantiza más fácilmente en función de los logros educativos.

Finalmente, la distancia al plantel de CBM, que incluye las variables distancia del hogar a la escuela y los medios de transporte (tabla 6), aumenta los pensamientos de abandono entre los estudiantes. Miranda (2018) y López y Beltrán (2017) consideraron que la ubicación geográfica de la escuela o el hogar, son determinantes para la permanencia; principalmente en entornos económicos y culturalmente pobres (Vargas y Valadez, 2016); Landeros (2012) mencionó el tiempo que se tarda el estudiante para llegar a la escuela; así como la lejanía, insuficientes medios de transporte (Gómez-Restrepo et al., 2016); y la calidad de éstos (Cardoso y Verner, 2011).

Tabla 6. Descripción de las variables por factor y vinculación entre hallazgos y referentes teóricos.

Factor	Variables	Autor con el que se vincula
Pobreza	Nivel de pobreza familiar	Alegre y Pérez (2010); CONALEP (2015); Dzay y Narváez (2012); Infante y Parra (2010); Landeros (2012); PDI (2019); Velázquez y González (2017)
	Nivel de pobreza de los compañeros alumnos	
Necesidad de aportar dinero al hogar	Falta de dinero en el hogar	Abril, Román, Cubillas y Moreno (2008); Beltrán y López (2015); El Sahili (2011); SEP (2014b)
	Necesidad de trabajar para llevar dinero al hogar	Abril, Román, Cubillas y Moreno (2008); COPEEMS (2012); Hernández y Vargas (2016); Martínez-Sánchez, Hernández-Arzola, Carrillo-Méndez, Romualdo-Pérez y Hernández-Miguel (2013); Ortega, Macías y Hernández (2014); SEP (2014b)
Éxito social	Importancia del estudio para la sociedad	Camacho (2018); Infante y Parra (2010); Salvà-Mut, Oliver-Trobat y Comas-Forgas (2014); SEP (2016)
	Futuro positivo para la sociedad	COPEEMS, 2012); SEP (2016)
	Planeación del futuro	Carzo y Reyes (2012); Silvera (2016)
	Logros en la escuela como parte del éxito social	Lugo (2013); Moreno (2013); Ortega, Macías y Hernández (2014)
Distancia al colegio	Distancia del hogar a la escuela	Landeros (2012); López y Beltrán (2017); Miranda (2018); Vargas y Valadez (2016)
	Medios de transporte	Cardoso y Verner (2011); Gómez-Restrepo, Padilla y Rincón (2016)

Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo de la presente investigación se cumplió. Se asociaron factores económicos como la pobreza y la necesidad de que el estudiante aporte dinero al hogar y factores sociales como el éxito social y la distancia existente entre el hogar y el plantel del CBM con la Propensión de Deserción Escolar de los alumnos activos.

La tendencia central es que los estudiantes del CBM consideran que se encuentran en una situación de pobreza ligeramente superior a “baja” y la necesidad de aportar al hogar por debajo de dicho nivel. La percepción de que estudiar lleva a obtener éxito social se ubicó por encima de “suficiente” mientras que la distancia al CBM fue moderada o “regular”. Por último, los estudiantes han pensado desertar en un nivel superior a “nunca” pero menos que “poco”.

Existió correlación entre los factores, resaltando cifras negativas de Éxito Social con todos los demás así como el paralelismo que hay entre Necesidad de Aportar Dinero al Hogar y la Pobreza y el primero con la Propensión de Deserción Escolar.

Por último, el factor dependiente está determinado por los factores independientes en un 21%, sin embargo, Pobreza y Éxito Social impactan negativamente mientras que Necesidad de Aportar Dinero al Hogar y Distancia al Colegio lo hacen positivamente en Propensión de Deserción Escolar de estudiantes del CBM.

Por lo anterior se recomienda al CBM y a todos los actores de la EMS en Nuevo León y el país: estudiar y analizar el historial educativo de los alumnos para elaborar planes de vida y de carrera que aspiren al beneficio económico y social (SEP, 2014b).

En primer lugar, en materia económica, continuar con los programas de becas existentes y, en la medida de las necesidades, gestionar más; salvaguardar las partidas presupuestales relacionadas con la alimentación de los alumnos y proponer vales para cenas y comidas los fines de semana; buscar bolsas adicionales y subsidios a elementos que impacten en actividades relacionadas con el estudio como la transportación, todo preferentemente con base a los logros obtenidos.

Además, impulsar proyectos de inversión educativa que se direccionen a infraestructura y equipamiento principalmente en escuelas ubicadas en contextos marginados y que coadyuven en la mejora de la imagen del entorno e incidan en la calidad de la escuela. Otorgar paquetes de útiles escolares, colaborar con los padres de familia, especialmente con los que viven en situación de pobreza, para identificar sus carencias en materia de equipamientos y gestionar apoyos que permita a sus hijos realizar tareas escolares, buscar alternativas que disuadan la necesidad de que sus hijos laboren a temprana edad e implementar bolsas de trabajo para padres de familia que se encuentren desempleados.

Asimismo, si los estudiantes trabajan, monitorear que lo hagan dos o tres horas al día o máximo cuatro horas por jornada, cinco veces a la semana y que no obstaculicen las actividades académicas; evitar que laboren en ambientes pesados como la albañilería o la agricultura, que los ingresos no sean bajos; que por ningún motivo sea estresante ni interfiera en el sano desempeño social y que éste promueva habilidades y valores como la responsabilidad y la superación. Impulsar iniciativas de ley que estimulen la inversión en zonas pobres y marginadas para la generación de riquezas, es conveniente.

Por otro lado, en materia social se propone actualizar la pertinencia de los planes y programas de estudio con base en las necesidades que demanda el mercado y las comunidades; realizar activida-

des que involucren a la sociedad civil como prácticas, servicios comunitarios, ferias científicas y culturales y competencias deportivas; fijar expectativas altas para los estudiantes en puntos como la asistencia, disciplina y permanencia escolar; apoyarlos en la elaboración de planes de vida y que éstos incluyan aspectos de carácter social; realizar campañas que concienticen a la población sobre el valor de la academia para la comunidad; establecer espacios comunes donde cualquier miembro de la sociedad pueda participar en temas educativos; crear redes de apoyo y vinculación con la asociaciones, fundaciones y el sector productivo y que estos a su vez promuevan la permanencia o reinserción de aquéllos que han desertado y fomentar la educación continua.

Al mismo tiempo, que los tutores orienten a los estudiantes sobre las ventajas que tiene la EMS sobre el trabajo temprano; programar oferta educativa para padres y miembros de la comunidad que rodea a los planteles que no concluyeron el bachillerato e integrar a la sociedad en la comunidad escolar; evitar que los alumnos interactúen con grupos sociales que mal influyan; y más bien preferir aquéllos que estén motivados; promover la educación socioemocional y la conciencia social de los adolescentes para la toma de decisiones responsables y asertivas; concientizar a los padres de familia de la importancia que tiene en el éxito académico, las experiencias sociales vividas por sus hijos; así como ambientes colectivos positivos y proactivos y en general, involucrar a la comunidad en la toma de decisiones de los planteles.

Finalmente, impulsar medios de transporte escolar gratuitos y de calidad en zonas alejadas y marginadas; que este sistema, en áreas urbanas, sea suficiente, seguro y se encuentre en buen estado y flexibilizar los horarios de entrada en comunidades dispersas.

Esta investigación contó con la limitación de la falta de un sistema de control escolar por parte del CBM que permitiría acceder a una base de datos con información más confiable, principalmente en los generales de los alumnos así como en la proporción de estudiantes por planteles, edades y género. Algunas respuestas del cuestionario, al ser auto-informadas, pudieron ser exageradas por parte del educando. Otro inconveniente fue que, al ser menores de edad, se utilizó un instrumento limitado.

REFERENCIAS

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M., y Moreno I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-16.
- Alegre, M., y Pérez, R. (2010). Los factores de abandono educativo temprano, España en el marco europeo. *Revista de Educación*, (Extraordinario), 65-92.
- Antelm, A., Gil-López, A., y Cacheiro-González, M. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Revista Educación y Educadores*, 18(3), 471-489.
- Barrales, A., Gómez, F., y Guerrero, L. (2015). *Tendencias y Desafíos en la Innovación Educativa: un debate abierto*. México: Universidad Veracruzana.
- Beltrán, A., y López, L. (2015). Causas de abandono escolar según padres de familia del nivel superior. *Pistas Educativas*, 35(111), 5-19.
- Camacho, M. (2018). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Huelva. Prácticas en Positivo y propuestas de mejora*. España: Universidad Internacional de Andalucía.

- Cardoso, A., y Verner, D. (2011). Factores de la deserción escolar en Brasil. *El Trimestre Económico*, 78(310), 377-407.
- Casais, D., y Ortega, I. (2015). Pobreza y deserción escolar en el nivel secundaria en Yucatán. *Revista de Economía*, 32(84), 51-77.
- Casquero, T., y Navarro, M. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, (Extraordinario), 191-223.
- Castro, J. (2011). Factores socioeconómicos que influyen en la deserción escolar de los estudiantes de un sistema de preparatorias en Yucatán, ponencia presentada en el “XI Congreso Nacional de Investigación Educativa”. Mérida: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. 7-11 de noviembre de 2011. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/1784.pdf.
- Colegio de Bachilleres Militarizado “General Mariano Escobedo” del Estado de Nuevo León (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2024*. México: CBM.
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (2015). *Análisis de los Factores que Motivan el Abandono Escolar en la Unidad de Operación Desconcentrada para el Distrito Federal*. México: CONALEP.
- Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A.C. (COPEEMS) (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: COPEEMS.
- Corzo, C., y Reyes, C. (2017). Principales causas de reprobación de alumnos de los grupos de quinto semestre, grupo seis y ocho de la escuela preparatoria número tres. *Con-Ciencia*, 4(7). Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n7/p1.html>.
- Cuéllar, D. (2017). Abandono escolar en educación media superior. Análisis de factores escolares asociados a altas tasas de abandono, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0398.pdf>.
- De la Peña, G. (2014). El problema de la deserción escolar y las posibilidades de la investigación-acción participativa. *Configuraciones Revista de Sociología*, 14(1), 129-149.
- Díaz, K., y Osuna, C. (2017). Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. *Perfiles Educativos*, 39(158), 70-91.
- Dzay, F., y Narváez, O. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. México: Universidad de Quintana Roo.
- El Sahili, L. (2011). Informe de investigación sobre deserción escolar mediante jerarquización de factores en la UPIIG del IPN en Silao, Guanajuato. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 33-48.
- Espejo, R. (2012). Factores sociales asociados al logro y abandono escolar en contextos rurales del departamento de La Paz. *Temas Sociales*, (32), 111-138.
- Espíndola, J., Heredia, B., y Vázquez, M. (2019). El valor de la escolarización en estudiantes de preparatoria de élite de la Ciudad de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(e06), 1-11.
- Espínola, V., y Stuardo, C. (2010). Estrategias de prevención en la educación secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación* (Extraordinario), 257-280.

- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., y Loyola, J. (2014). Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 97-112.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Ed. 4. Boston: Taylor and Francis Group.
- Gobierno del Estado de Nuevo León (2019). *Ley que Crea al Colegio de Bachilleres Militarizado "General Mariano Escobedo" del Estado de Nuevo León México*.
- Gobierno del Estado de Oaxaca (2018). "Trabajo Infantil". Oaxaca: Secretaría de Educación.
- Gómez, M., y Vázquez, E. (2014). Deserción a nivel medio superior en escuela superior Tepeji. Tepexi. *Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji*, 1(2), 1-5.
- Gómez-Restrepo, C., Padilla, A., y Rincón, C. (2016). Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta de Salud Mental Colombia 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(1), 105-112.
- González-Rodríguez, D., Vidal, J., y Vieira, M. (2010). *Factores sociales que influyen en el abandono escolar. Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Alicante: ACIPE.
- Hernández, A., y Vargas, E. (2016). Condiciones de trabajo estudiantil urbano y abandono escolar en el nivel medio superior en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 31(3), 663-696.
- Infante, R., y Parra, L. (2010). Deserción escolar y desarrollo social: Una mirada sobre el programa Volver a la Escuela en Bogotá. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 4 (2), 75-86.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: INEE.
- Juárez, E. (2018). Abandono escolar en bachillerato: una mirada a las raíces del fenómeno. *Red*, 11, 1-12.
- Landeros, J. (2012). *Deserción en la educación media superior en México*. México: Suma X la Educación.
- Lladó, D., y Mares, H. (2017). Factores que impactan la deserción escolar: percepción de los estudiantes de la escuela preparatoria federalizada No. 1 Ing. Marte R. Gómez, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2207.pdf>.
- López, L., y Beltrán, A. (2017). La deserción en los estudiantes de educación superior: tres percepciones en estudio, alumnos, docentes y padres de familia. *Pistas Educativas*, 39(126), 143-159.
- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social? *ARJE Revista de Posgrado. FACE-UC*, 7(12), 289-309.
- Martín, J., Alemán, J., Marchena, R., y Santana, R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 246-263.
- Martínez, M., Rayón, L., y Torrego, J. (2017). Las familias ante el abandono escolar. *Bordón*, 68(2), 1-20.

- Martínez-Sánchez, A., Hernández-Arzola, L., Carrillo-Méndez, D., Romualdo-Pérez, Z., y Hernández-Miguel, C. (2013). Factores asociados a la reprobación estudiantil en la Universidad de la Sierra Sur, Oaxaca. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 17(51), 25-33.
- Mena, L., Fernández M., y Riviére J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, (extraordinario), 119-145.
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. Sinética. *Revista Electrónica de Educación*, (51), 1-22.
- Morales, J., y Vargas, Y. (2018). Determinantes de la deserción escolar y de trabajo adolescente en Bolivia. *Investigación y Desarrollo*, 18(2), 93-110.
- Moreno, D. (2013). La deserción escolar: un problema de carácter social. In *Vestigium Ire*, 6(1), 115-124.
- Ortega, P., Macías, M., y Hernández, M. (2014). Causas de la deserción escolar en las telesecundarias de la zona 55. *Xihmail Revista de Investigación de la Universidad La Salle, Pachuca*. 8, 31-54.
- Pedraza A., y Ribero R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 4-28.
- Pedroza, L., Peniche, R., y Lizasoain L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuelas eficaces de nivel medio superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 14-25.
- Poy, R. (2010). Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de Educación*, (extraordinario), 147-169.
- Ricoy, M., y Cauto, M. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 69-79.
- Roca, E. (2009). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, (extraordinario), 31-62.
- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de la porfiada inequidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 3-9.
- Romero, E., y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293.
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cue, J., y Pérez-Olvera, M. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74.
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M., y Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León (SENL) (2019). *Indicadores Educativos*. Recuperado de http://www.nl.gob.mx/sites/default/files/indicadores_educativos_por_nivel.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *El Modelo Educativo 2016*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Análisis del Movimiento Contra el abandono Escolar en la Educación Media Superior*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014a). *Yo no abandono 2. Manual para recibir a los nuevos estudiantes en planteles de educación media superior*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014b). *Yo no abandono 6. Manual para orientar a los alumnos en el establecimiento de su plan de vida en planteles de educación media superior*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014c). *Yo no abandono 10. Manual de redes sociales y su uso para prevenir y atender el abandono en planteles de educación media superior*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014d). *Yo no abandono 11. Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf (consulta: 25 de agosto de 2019).
- Serrano, M., Serrano, M., Mármol, M., y Mesa, M. (2015). Impacto del trabajo infantil en el rendimiento escolar de adolescentes en poblaciones rurales: estudio de caso. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), 147-153.
- Silvera, L. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 313-325.
- Smulders, M. (2018). Factores que influyen en la deserción escolar de los Estudiantes Universitarios. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 127-132.
- Tapia, M., Tamez, A., y Tovar, A. (1994). Causas de reprobación en los Colegios de Bachilleres del Estado de Morelos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 24(1 y 2), 107-128.
- Torres, J., Acevedo, D., y Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano. *Cul.Edu.Soc*, 6(2), 157-187.
- Tovar, M., y Ríos C., (2017). Trabajo infantil y deserción escolar en el Perú al 2015. *Apuntes en Ciencias Sociales*, 7(1), 47-51.
- Vargas, E., y Valadez, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 82-97.
- Velasco, A., y Moreno, G. (2016). Abandono escolar en una institución de educación media superior en Juitepec. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 12 (27), 1-9.
- Velázquez, Y., y González M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: Caso UAMM-UAT. *Revista de Educación Superior*, 46(184), 117-138.
- Vera, L. (2012). Características de familias de adolescentes desertores escolares matriculados en capacitación laboral. *MedULA Revista de Facultad de Medicina*, 21(1), 47-51.
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior: El caso del bachillerato de la Universidad Mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 320-341.

Welch, S., y Comer, J. (1988). *Quantitative Methods for Public Administration: Techniques and Applications*. Estados Unidos: Brooks/Cole Pub.Co.

Zavala, J., y Arrazola, J. (2013). Una relación entre el trabajo infantil y deserción escolar. *Revista Económica y Administración*, 4(2), 161-180.

Competencias pedagógicas. Hacia la construcción de una didáctica para la Educación Media Técnico Profesional

Marcela Romero Jeldres*

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Educación, Santiago, Chile.

Recibido: 13 noviembre 2019

Aceptado: 24 marzo 2020

RESUMEN. Este artículo indaga en las competencias pedagógicas de 151 docentes de Liceos de Educación Media Técnico Profesional (EMTP) pertenecientes a la comuna de Santiago-Sur de Chile. La investigación se emprende desde un enfoque metodológico mixto, por medio de un diseño anidado concurrente de varios niveles. Por medio de un cuestionario que anidó una pregunta abierta, se determinó el nivel de percepciones sobre el dominio de competencias pedagógicas de la muestra, junto con indagar en los discursos docentes y su vínculo con los estudiantes. Los resultados permitieron validar un modelo para determinar las Competencias didácticas profesionales para EMTP, dando cuenta que los profesores no superan el 13%, de conocimientos sobre las competencias pedagógicas. Por otra parte, los discursos docentes invisibilizarían a los estudiantes en su potencial de aprendizaje al perpetuar lingüísticamente, huellas de desigualdad social.

PALABRAS CLAVE. Competencias; educación técnica; discursos docentes.

Pedagogical Competences. Towards the construction of a didactics for Vocational Secondary Education

ABSTRACT. This article investigates the pedagogical competences of 151 teachers from Technical-Professional High Schools (TPHS) in the municipality of Santiago - Chile. The research is undertaken from a mixed methodological approach, by means of a multi-level concurrent nested design. By means of a questionnaire that nested an open question, we determined the level of perceptions on the mastery of pedagogical skills of the sample, together with investigating teacher discourses and their link with students. The results allowed us to validate a model to determine the professional didactic competences for (TPHS), showing that the teachers do not exceed 13% of knowledge about pedagogical competences. On the other hand, teaching discourses would make students' learning potential invisible by perpetuating, linguistically, traces of social inequality.

KEY WORDS. Skills; vocational secondary education; narratives educators.

*Correspondencia: Marcela Romero Jeldres. Dirección: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Educación. Avda. José Pedro Alessandri 774 Ñuñoa. Código Postal 7760197. Correo Electrónico: marcela.romero@umce.cl.

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, la Enseñanza Media Técnico Profesional, (en adelante EMTP) surge como una modalidad de educación secundaria, hacia fines de la década de los 60, recogiendo la tradición de las escuelas de artes y oficios de 1849, agrícolas, técnico-femeninas y comerciales, orientada hacia la vida del trabajo, y al igual que la educación media científica-humanista, (EMCH) abierta a la continuidad de estudios superiores y con una duración de cuatro años, inmediatamente posteriores a la enseñanza básica (Miranda, 2003, p. 376). Durante la década de los ochenta, el currículum se organizó en dos ciclos: el primero se concentró en un espacio de carácter científico –humanístico, y el segundo espacio, les dio libertad a los liceos EMTP para definir las especialidades, sus planes de estudio con base en el diseño curricular, las tareas observadas en los puestos de trabajo y las demandas laborales que cada centro enfatizaba (Mineduc, 2006). Los establecimientos diseñaron estudios de tres a cinco años de duración, sin embargo, el Ministerio de Hacienda, dispuso financiamiento estatal solo hasta el año 1992 (Mineduc, 2002; Vargas, Henríquez, Aravena y Ogrodnik, 2006).

Miranda (2003, p. 377) sostiene que esta medida obligó al 93% de la EMTP a volver a iniciarse en el primer año, el 6% lo hizo a partir del 2° año medio, manteniéndose solo el 1% a partir del 3° año, al mismo tiempo se delegó la administración de 71 establecimientos de EMTP a corporaciones o fundaciones privadas ligadas a gremios empresariales buscando mejorar la vinculación de la formación técnica con el medio productivo. Ello significó una oferta desmedida con una duración excesiva de las especialidades generalmente desconectadas del mundo productivo. Algunos estudios de los años 90, dan cuenta de una marginal mejora salarial de los egresados de EMTP, respecto de los EMCH (Arzola, Collarte, Cornejo, Etchegaray y Franklin, 1993); Contrataciones de empresas que no diferencian, ni valoran la formación de EMTP (Bobenrieth y Cáceres, 1993 citado por Bravo et al., 1998); no obstante ello, existe un incremento de un 36% de la matrícula de estudiantes provenientes de sectores de pobreza, en todas las formas de dependencia (Cox, 2003), eso también puede ser explicado por la presión social por acceder a la educación superior o Centros de Formación Técnico Profesional (CFT), cuando los imaginarios justifican el requerimiento de técnicos especializados como fuerza laboral, aun cuando, los costos para acceder a los CFT, deben ser financiados por las familias, y los jóvenes pobres ven en la EMTP, un medio para proseguir estudios universitarios y su financiamiento (OCDE, 2004). De hecho, la EMTP no es requisito de entrada para las carreras técnicas en la educación superior y los alumnos que cursan estas carreras provienen en gran medida de la EMHC (OCDE, 2010). Más aun, el destino educativo preferido de los egresados EMTP no es la formación superior técnica, sino la universitaria, en un contexto de oferta abundante de educación superior de este último tipo (CIDE, 2008).

Ahora bien, un aspecto crítico de la demanda de EMTP son los quintiles de ingresos de los estudiantes. En promedio, el 90% de la matrícula de la EMTP corresponde a alumnos provenientes de los dos menores quintiles de ingresos, en tanto que solo el 64% de la matrícula de la EMCH del sector subvencionado se ubica en dicha posición. Ello hace posible afirmar que la EMTP concentra una importante proporción de la matrícula de enseñanza media, que proviene principalmente de hogares con bajos niveles de educación e ingresos y por tanto se torna fundamental reconocer las tareas subyacentes a la EMTP en relación con la movilidad social y la inserción asertiva de sus participantes en el contexto laboral / universitario o TP. Un estudio elaborado por Larrañaga, Cabezas y Dussailant (2013, pp. 12-35) para PNUD con respecto a la realidad de la EMTP en Chile, permite demostrar que existen efectos positivos de la EMTP en la transformación y mejoramiento de contextos sociales de personas en condición de pobreza y por ende el fortalecimiento de la sociedad chilena, no obstante cabe preguntarse ¿Hasta qué punto un egresado de EMTP

está en condiciones para ingresar y permanecer en el mercado del trabajo, al mismo tiempo que prosigue estudios superiores?

En consecuencia, para la experiencia de la EMTP chilena, el desarrollo de las competencias técnicas que permiten a los jóvenes chilenos con menos recursos, acceder y desarrollarse en el medio laboral o continuar estudios técnicos trabajando y estudiando, se plantea resultante de la vivencia y el tránsito por la totalidad de la experiencia de educación media técnica, donde los docentes como actores claves, respecto de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la formación general y de especialidad, cobran una importancia relevante, haciendo imperativo identificar los focos pedagógicos que intencionan y su experticia didáctica a la hora de hacer enseñables los saberes y las competencias laborales descritas en los perfiles de egresos de cada especialidad.

Según datos del MINEDUC (2011, pp. 14-15), cerca de 16.600 docentes participan de la enseñanza en los liceos con EMTP, de ellos 8.000 correspondían a docentes de formación general y 8.600 a docentes de formación diferenciada técnico profesional. Particularmente “la existencia de una normativa que en ausencia de docentes titulados en pedagogía permite impartir asignaturas propias de las especialidades TP a profesionales o técnicos en áreas afines, ha llevado a que cerca de la mitad de los docentes técnicos respondan a este perfil”, obligando a preguntarse acerca de las estrategias y dominios en ámbitos pedagógico-didácticos de los docentes que trabajan en EMTP, cuestión que resulta compleja, por cuanto los modelos de formación para la docencia y la enseñanza de la EMTP, revisados a nivel internacional, indican que tienen en su base distintas representaciones sobre qué conforma un buen docente y de qué capacidades se debe disponer para transmitir el conocimiento e impartir clases de calidad (Hallet, 2006).

En tal sentido para identificar las competencias pedagógicas que ponen en juego los docentes de EMTP para hacer enseñable contenidos con un fuerte desarrollo técnico-ingenieril, se hace necesario revisar diferentes modelos de aprendizaje didácticos teóricos que en diálogo con los parámetros de ejercicio para la profesión docente en Chile, establecidos por el Ministerio de Educación (2012) a través del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (Mineduc, 2000), permita proponer un corpus teórico, que sintonice con la EMTP chilena, y al mismo tiempo determine las dimensiones para la acción profesional de la formación en la EMTP, dado que en la década de los 80 se cerraron las carreras universitarias que impartían la enseñanza técnica, haciendo que por estos días, sea muy relevante construir una didáctica específica para la enseñanza técnico-profesional, junto con orientaciones para profesores de EMTP que buscan perfeccionamiento docente.

2. METODOLOGÍA

En este estudio se asume un enfoque metodológico mixto, por medio de un diseño anidado concurrente de varios niveles (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), obtenida por medio de una muestra estratificada usando un muestreo aleatorio simple, que correspondió a 151 docentes de especialidad, pertenecientes a los 54 liceos existentes de las 9 comunas que atiende la Dirección Provincial Santiago Sur de Chile (Buin, Calera de Tango, El Bosque, La Cisterna, Lo Espejo, La Granja, Paine, San Bernardo, San Ramón). La muestra fue calculada según Hulland, Chow y Lam (1996), que sugieren una muestra mínima de 100 encuestados. Esta investigación se desarrolló a partir de tres etapas, las que se detallan a continuación:

2.1 Etapa 1

Con la finalidad de indagar las competencias pedagógicas para la acción profesional docente en EMTP, se realizó una revisión exhaustiva de modelos teóricos a partir de los enfoques europeos-alemanes del concepto de competencias y la relación con la educación dual (Gnahs, 2010; Gröner y Fuchs-Brüninghoff, 2004; OCDE, 2009; Rolf Reetz, 2006 y Krämer-Srurzl, 1996) junto con ello, se analizaron modelos de formación para la docencia y la enseñanza, tales como los referidos a la categorización de competencias (Erpenbeck y Rosenstiel, 2007), los estándares de la Kultusministerkonferenz (Consejo de Ministros de Educación) para la formación profesional de profesores en Alemania (2004), los modelos de competencias del docente de Nieke (2002) y Lehmann y Nieke (2005); la acción profesional en la educación de adultos de Roswitha (2004) y Hortsch y Kersten (2010), el desarrollo de competencias como proceso de profesionalización y las competencias para el desarrollo escolar de Werner y Meyer (2009), entre otros que tuviesen sintonía con el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2008) y los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios (Ministerio de Educación, 2012). Con ello se determinó la construcción de una base conceptual organizada en un modelo teórico de competencias profesionales didácticas para profesores técnicos no pedagogos, que permitiese estructurar unitariamente, los constructos de competencias pedagógicas recabados y los asociados con la competencia vocacional docente (Romero-Jeldres y Faouzi-Nadim, 2018; 2020). Ver Figura 1.

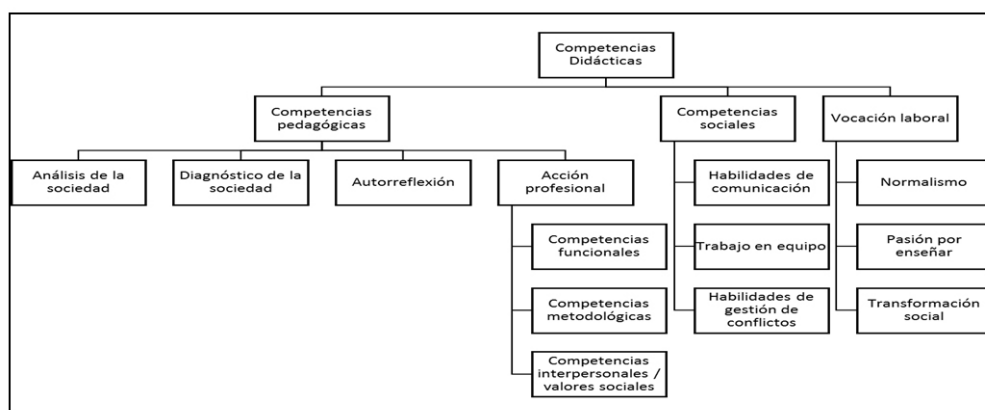


Figura 1. Modelo teórico de competencias profesionales didácticas para profesores técnicos no pedagogos.

Fuente: Romero-Jeldres y Faouzi-Nadim (2018, 2020).

2.2 Etapa 2

Con el objeto de diseñar y validar un cuestionario que permitiera evaluar las percepciones del dominio de los constructos competencias pedagógicas y vocación laboral docente, se desagregó teóricamente el modelo propuesto en 7 dimensiones y 4 subdimensiones teóricas, 19 categorías conceptuales generadoras de ítems y 126 variables latentes. Con el fin de comprobar la utilidad del instrumento y asegurar que los ítems reflejaran el dominio de contenido, se calculó el nivel de concordancia, de jueces (4 jueces nacionales y 4 jueces internacionales) por medio del estadístico, Kappa de Fleiss. Los resultados fueron débiles ($K=.40$), permitiendo solo reducir las unidades de observación de 126 a 101 sentencias, por cuanto las diferencias teóricas entre los jueces fueron muy distintas, principalmente al relacionar el MBE y los estándares pedagógicos y disciplinarios chilenos, con el desempeño profesional.

Ello obligó a adelantar la etapa de análisis de validez de características métricas del instrumento, denominada validez de constructo, donde se comprueba estadísticamente la confiabilidad de los ítems y la unidimensionalidad de los factores formados por estos ítems a través del análisis factorial confirmatorio (Díaz, Fernández -Cano, Faouzi y Henríquez, 2015; Romero y Faouzi-Nadim, 2018). De este modo y aplicado a los datos específicamente, se le asignó a esta decisión la reducción de datos dejando fuera las perspectivas teóricas diversas o subjetivas, planteadas por los 8 expertos. Esta decisión, permitió reducir las sentencias de 101 a 54, permitiéndole al instrumento tener una consistencia interna y su validez convergente satisfactorias para los constructos reducidos, pudiendo observar que todos los valores fueron mayores o próximos a 0.70; y por tanto sus resultados son aceptables(Ver Tabla 1).

Tabla 1. Índices de bondad de ajuste del modelo propuesto validado.

Modelo	χ^2/gl	p-valor	RMSEA	CFI	TLI	ρ_{vc}	ρ_{lor}
Modelo propuesto	1.083	0.191	0.024	0.998	0.999	0.67	0.98

Fuente: Romero y Faouzi-Nadim (2018)

Para la codificación, se utilizó una escala conceptual basada en la propuesta de (Carrera, Vaquero y Balsells, 2011) adaptada con la idea de que, a partir de las respuestas, se pudiese reconocer la autopercepción competencial de los y las docentes y directivos. Las valoraciones de la escala se organizaron siendo 1= Lo desconocía; Se desconoce el ítem o la cuestión propuesta. 2= No soy capaz; No se es capaz o no se sabe realizar la cuestión propuesta. 3=Sí, pero con ayuda; Se es capaz de realizar la cuestión propuesta con ayuda de otra persona o indicar que se tienen dificultades para realizar la cuestión propuesta por sí sólo. 4= Sí, siempre; Se es capaz de realizar la cuestión propuesta. 5= Sí y lo sabría explicar; Se es capaz de realizar la cuestión propuesta y se es capaz de explicar a otra persona cómo debe realizarse. El cuestionario fue diseñado para ser aplicado individualmente y se tuvo en cuenta los aspectos éticos de la investigación en las Ciencias Sociales. Para la reducción final de los datos y el hallazgo de los modelos se utilizó el método de análisis de ecuaciones estructurales y el software libre del programa R-Project, versión 3.0.2.

2.3 Etapa 3

Con el objeto de estudiar las representaciones del discurso docente, se anidó en el cuestionario, una pregunta abierta que posibilitó la conformación de un corpus (CA) que diese cuenta de las relaciones discursivas cuando las voces docentes se sitúan sobre tres conceptualizaciones que les afectan en su cotidiano laboral, como son la EMTP, la pobreza y la familia. Dentro de esta etapa, se le solicitó a esta muestra participar voluntariamente de un grupo de discusión, posterior a las respuestas del cuestionario. Ello permitió invitar a 13 docentes, provenientes de las diferentes comunas, los cuales opinaron sobre los hallazgos recabados, levantando un segundo corpus (CB).

Para la reducción de ambos corpus (CA y CB), se optó en paralelo por un análisis inductivo, guiado en base a los tres estadios del Análisis Crítico del Discurso (ACD), planteados por Fairclough (1989). De ese modo una primera instancia se enfocó en un análisis descriptivo del discurso docente, determinando unidades léxicas para el discurso global, identificando componentes de base gramatical para el significado local. Seguidamente, se procedió a realizar interpretaciones por medio de inferencias semánticas, para terminar con el ACD que permite explicar los procesos discursivos con los procesos sociales, cuando se recurre al empleo de las teorías sociales (Romero, Mardones y Müller, en prensa; Fairclough y Wodak, 1997).

3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan responden a la decisión metodológica que permitió triangular hallazgos cuantitativos y cualitativos, obtenidos en cada etapa por medio de una integración múltiple. Ellos se presentan agrupados según se detallan a continuación:

3.1 El modelo de competencias didácticas profesionales para EMTP

Al realizar la validación del levantamiento del modelo teórico se establece una relación causal entre la variable latente competencia didáctica y las variables latentes competencia social, pedagógica y vocacional laboral. Luego de sucesivos ajustes, el modelo causal surgido de la revisión teórica quedó establecido por dos variables exógenas, dejando fuera la variable Vocación Laboral (Romero y Faouzi-Nadim, 2020).

Tabla 2. Bondad de ajuste del modelo propuesto.

Modelo	χ^2/gl	p-valor	RMSEA	CFI	TLI	ρ_{vc}	ρ_{lor}
Modelo teórico	162.2	0.000	1.037	0.000	0.000	0.77	0.99
Modelo propuesto	1.07	0.163	0.022	0.999	0.999	0.61	0.97

Fuente: Elaboración propia en R-project.

Así, la Tabla 2 indica que el modelo teórico de la Figura 1, no se ajusta a los datos. Mientras que el segundo modelo estructural mostró un excelente ajuste entre el modelo teórico propuesto y los datos empíricos. En adelante nuevo modelo: Competencias didácticas profesionales para EMTP (Ver Figura 2).

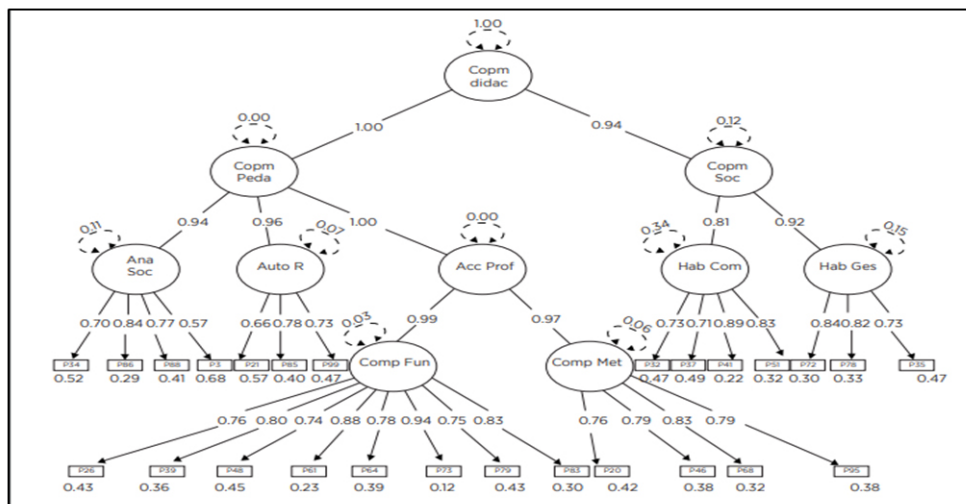


Figura 2. Nuevo Modelo: Competencias didácticas profesionales para EMTP

Fuente: Elaboración propia en R-project.

3.2 Lo predominante según el modelo validado

Con base en la autopercepción competencial de los 151 sujetos se analizaron las competencias predominantes de los y las docentes en relación con el nuevo modelo de Competencias Didácticas Profesionales para EMTP cuyos resultados se detallan a continuación:

3.2.1 De las diferencias de medias

Fue posible sintetizar la fuerza de las medias en los siguientes resultados: el 50,7% de los docentes son hombres y el 49,3% son mujeres; el 54,4% se desempeñan en docencia de formación diferenciada; el 53,6% trabaja solo en establecimientos municipales; el 57,6% tienen algún tipo de especialidad técnica; el 71,5% desconoce el sector económico del área EMTP donde realiza la docencia.

3.2.2 De las diferencias estadísticamente significativas

Tabla 3. Prueba comparativa de edad, años de experiencia en empresa y educación según género.

Edad		Años de experiencia en Empresa	Años de Experiencia en Educación
U de Mann- Whitney	1872,000	2164,000	2176,500
W de Wilcoxon	4647,000	4939,000	4951,500
Z	-3,536	-2,942	-2,275
Sig. Asintótica (bilateral)	,000	,003	,023

a. Variable de agrupación: Género

La Tabla 3 permite ver que tanto hombres como mujeres presentan diferentes puntuaciones en relación con la edad y los años de experiencia que tienen en empresas y en educación.

Tabla 4. Prueba comparativa de horario de contrato según especialización.

	Horario de contrato
U de Mann-Whitney	2129,000
W de Wilcoxon	5957,000
Z	-2,499
Sig. Asintótica (bilateral)	,012

a. Variable de agrupación: Especialización

La Tabla 4 permite ver que los profesores que han estudiado alguna especialidad presentan diferentes horarios de contrato en comparación a los que no se han especializado.

Tabla 5. Prueba comparativa de la edad, horas, años de experiencia en empresa según imparte curso.

Edad		Horario de Contrato	Años de experiencia en Empresa	Años de Experiencia en Educación
Chi-cuadrado	10,209	14,682	21,476	6,098
gl	2	2	2	2
Sig. Asintótica	0,06	,001	,000	,047

a. Prueba de Kruskal Wallis.

La Tabla 5 muestra que los docentes presentan diferentes edades, horarios de contrato, años de experiencia en empresas y en docencia dependiendo del tipo de curso que imparten.

3.2.3 Nivel de dominio docente

En base al nuevo modelo teórico propuesto y validado, se puede señalar que solo el 13% de los docentes se percibe con dominio de las competencias evaluadas y se siente capaz de explicar el saber de dominio. La tendencia mayor, en orden a la valoración conceptual se focaliza en el valor asignado 4, es decir el 54,7 % de los docentes se autoperciben con conocimiento en las competencias pedagógicas propuestas en las dimensiones y se sienten capaces de realizarlas, no obstante, presentan dificultades para explicar el conocimiento o bien hay dificultades para explicar a otras personas cómo debe ejecutarse la dimensión planteada. El 32,3 % de los resultados, plantean autopercepciones en los valores asignados a la valoración 1 y 3, visibilizando un desconocimiento o bien reconociendo dificultades para la realización pedagógica sin apoyo. En tal sentido, las competencias pedagógicas evaluadas mayormente descendidas se concentrarían específicamente en las dimensiones de Análisis de la Sociedad, Autorreflexión y Acción profesional (Ver Tabla 6).

Tabla 6. Dominios mayormente descendidos .

Dominio		Descriptor	Valoración	
Análisis de la sociedad		Conozco las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum, la gestión educativa y la profesión docente.	Descendida por docentes	
Autorreflexión		Analizo críticamente mi práctica de enseñanza y la reformulo, a partir de los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes que atiendo.	Descendida por docentes	
Acción Profesional	Competencias metodológicas	Aplico variadas estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos que enseño. Organizo el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.	Descendida por docentes y directivos docentes	
	Competencia Social	Habilidades comunicativas	Cuido mi postura corporal para no contradecir lo expresado oralmente. Mantengo un comportamiento equilibrado en un diálogo, respetando opiniones y argumentando mis puntos de vistas.	Descendida por docentes y directivos docentes
		Habilidades de gestión	Abordo el conflicto, desde su naturaleza, analizando su origen. Me siento preparado(a) para velar por el desarrollo afectivo de los y las estudiantes y por la convivencia escolar.	Descendida por docentes y directivos docentes

Fuente: Elaboración propia

3.3 Los discursos docentes

Teniendo a la vista dos corpus (CA y CB) para develar las representaciones discursivas planteadas por los profesores de EMTP por medio del léxico y elementos semánticos, es posible dar cuenta de tres líneas discursivas (Romero et al., en prensa).

3.3.1 En relación con los estudiantes de EMTP

La primera representación discursiva está en relación con el modo en que los profesores se refieren a los estudiantes de EMTP instalando un realce lingüístico (Vigara, 1992), asociado con la vulnerabilidad. Ella es evidenciada por medio de intensificadores donde el adverbio más antecede al adjetivo vulnerable, como se observa en los siguientes enunciados :

E 283: “En cuanto a la pobreza siempre está asociada a la EMTP ya que van los alumnos más vulnerables y también su familia”.

E 624: “Un gran % de los alumnos de nuestro país estudian en este sistema y son los más vulnerables”.

Respecto de las huellas lingüísticas, el corpus plantea atenuaciones para minimizar, suavizar o reducir la fuerza de las representaciones discursivas que los docentes construyen sobre los estudiantes de EMTP y la vulnerabilidad:

E 7: “la mayoría no logra mejores aprendizajes porque existe una conciencia de que ellos están determinados a seguir en su situación [...], esta mentalidad reina en la mayoría de los estudiantes y apoderados”.

Respecto de los epítetos que develen juicios de valor hacia los estudiantes de EMTP, el discurso docente da cuenta de las características sociales de los estudiantes como consecuencia de la vulnerabilidad :

E 522: “alumnos, con una cantidad enorme de vicisitudes, con problemas conductuales y psicológicos, cognitivos”.

E 3. “reciben a alumnos prioritarios vulnerables, provenientes de hogares destruidos por un círculo cerrado de pobreza, familias disfuncionales con hijos abandonados, carentes de afecto que buscan en liceos públicos y que son aquellos donde descargan su ira, rebeldía, resentimiento, frustración (...). Dicha situación los deja con un retraso de maduración de 1 año al menos lo que se advierte en los comportamientos en sala de clases, poco interés por el estudio, actitud reactiva frente a conflictos... etc...”

3.3.2 En relación con la EMTP

La segunda representación discursiva está en relación con la valoración que los docentes hacen de la EMTP como medio para romper el círculo de pobreza. De este modo los intensificadores también se asocian con el adverbio más utilizado para incrementar la valoración de la formación técnica.

E 37: “Creo que la EMTP es una solución a una búsqueda de las familias más vulnerables al problema de la pobreza”.

E 367: “(...) permiten a los alumnos en un corto periodo acercarse al mundo laboral en buenas condiciones lo que los hace mucho más valorados”.

E 354: “Estos logros alcanzados por los alumnos, sin duda será una oportunidad para mejorar la calidad de vida de más familias”.

Respecto de las huellas lingüísticas, el uso del recurso de la atenuación es utilizado para mitigar posibles acusaciones respecto de lo restrictivo del sistema educativo, por no cumplir siempre con las expectativas de los estudiantes para seguir estudios superiores o estudiar y trabajar y por otra parte, evitar generalizar al referirse a la condición de vida de los estudiantes de EMTP, a sus expectativas y el logro de estas:

E 352: “Hay muchos alumnos que debido a la pobreza no pueden proyectarse a estudiar en la universidad”.

E 353: “(...) sus horizontes de posibilidades para entrar a una universidad, muchas veces, sobrepasa la capacidad adquisitiva de familias que se encuentran en condición de pobreza”.

E 262: “el nivel de ingresos que obtiene un estudiante recién egresado de esta modalidad no ayudará a superar dicha condición, es más, muchas veces la reproduce debido

al poco espacio para el desarrollo de la visión futura de los estudiantes, necesaria para la continuidad de estudios”.

Respecto del posicionamiento enunciativo, hay un nosotros que da cuenta de lo que profesores de EMTP hacen por los estudiantes, y también se devela un ellos, para dar cuenta de un déictico negativo.

E 522: “Nosotros les damos las herramientas para que ellos puedan desarrollarse, en forma activa en el mundo laboral, les hacemos notar que pronto van a obtener un título de técnico de nivel medio en la especialidad de mecánica automotriz o administración (...) Pienso que hacemos una gran labor con este tipo de alumnos (...)”.

E 7. “la mayoría no logra mejores aprendizajes porque existe una conciencia de que ellos están determinados a seguir en su situación ; esta mentalidad reina en la mayoría de los estudiantes y apoderados”.

3.3.3 En relación con las competencias pedagógicas

En una primera instancia los resultados presentados basado en el Corpus (CB) del grupo de discusión, se ajustaron sólo a buscar una caracterización de los contenidos asociados a las competencias pedagógicas en el discurso docente, no obstante ello, solo se asoció con los perfiles de egreso propuesto por las instituciones universitarias:

PROF. 1: “Me parece bueno si podemos hablar de competencias pedagógicas. Creo que la pregunta que me viene es cómo se desarrollan estas competencias porque finalmente cada institución formativa trata de instalar tal vez el sello de la misma institución: la universidad “x” colocará la particularidad en alguno de estos énfasis”.

Dado que los discursos no especificaban conceptos asociados a la que se puede entender por competencias pedagógicas, el discurso comienza a relevar la experiencia disciplinar desde la empresa, al aula, sin formación pedagógica:

PROF. 5: “Claro, que traía la experiencia. Porque como fue mi caso hasta un viernes trabajé en la imprenta y el lunes estaba en una sala con cuarto medio. Aparte de no traer las competencias pedagógicas, traía solamente mi práctica como trabajador. Mi aporte desde lo empírico justamente con lo técnico, pero me faltaba la parte de las Ciencias de la Educación”.

PROF. 2: “(...) a los profesores TP nos pasa algo bien particular, los que estamos sacando la pedagogía venimos de la industria, llegamos a un colegio, nos gustó y como que vamos al revés, partimos de la experiencia y después agregamos la parte teórica, la formación. Entonces, yo me he dado cuenta de que uno llega a la Universidad y hace como una especie de desaprendizaje (...)”.

Por otra parte, se evidencia una huella lingüística que deja entrever que las instituciones formadoras y el Estado también son responsables, atenuando la falta de formación pedagógica de los profesores de EMTP:

PROF. 10 “(...) La gran problemática tiene que ver con que las escuelas formadoras de profesores en alguna medida no forman profesores para los pobres, para los sectores populares. La mayoría de los estudiantes de bajos ingresos estudian en TP, la gran mayoría (...) eso está comprobado por el MINEDUC, no es un tema que se diga”.

PROF. 9: “El MINEDUC dice que la educación TP está más inclinada a la pobreza... lo dice estadísticamente (...) está comprobado que las familias de los chicos van a la educación TP son los de mayor vulnerabilidad y los de mayor índice de pobreza, eso lo dice estadísticamente. Salió hace dos semanas, y eso no es irrefutable, decir, ya...uno no puede hacer nada”.

Así, el discurso docente del grupo de discusión devela juicios de valor hacia los estudiantes de EMTP, dando cuenta que lo que se les pide, respecto de las competencias pedagógicas, es más bien práctico por las características sociales de los estudiantes como consecuencia de la vulnerabilidad del contexto escolar:

PROF. 3: “En mi establecimiento son vulnerables...Y ahí nos lleva mucho tiempo en resolución de conflictos, en los problemas de su casa, qué quieren hacer, porque tampoco llegan muy claros. Lo único que quieren es independizarse y tener independencia económica. En nuestra realidad, su familia es un peso para salir de la pobreza”.

PROF. 4: “El 85% en mi colegio es vulnerable. Vulnerabilidad económica, social, problemas de drogas por parte de los padres (...) abuso, abuso sexual (...) mucho, se da mucho eso. Y ellos tienen además el tema de que la educación de los padres es mucho más baja de lo que ellos tienen. (...) son muy pocos los que tienen estudios sobre cuarto medio. Sólo tengo dos apoderados profesionales”.

PROF. 7: “El tema del narcotráfico en mi sector, es un tema peludo. Tengo en las mañanas, aparecen cabros que vienen ya con su pito, han fumado su pito antes de entrar. Converso mucho con ellos, están todas las redes que existen desde el Ministerio del Interior, programa 24 horas, etc., para ir apoyándolos pero siempre y cuando ellos accedan porque si no acceden la verdad es que no hay nada. Pero al interior de la escuela no tengo tráfico. Hace mucho rato que los “choros” emigraron de ahí. Porque les di duro, les di muchas oportunidades y cuando no hay más hay que sacarlos. Hay que hacer seguimiento primero...no es llegar y deshacerse de ellos..”.

A lo anterior se suman intensificadores asociados a la asistencia escolar como el elemento más importante y donde lo menos importante son las competencias pedagógicas:

PROF. 13: “(...) En mi contexto lo primero que debemos hacer es que los estudiantes vayan a la escuela, por lo tanto todo es práctico, técnicas pedagógicas, instrumentos y todo lo demás la verdad es que viene como añadido a lo otro. No es lo más importante desde mi punto de vista, en mi escuela. En mi escuela lo importante es la asistencia. Si no los tienes en la escuela, no pueden hacer nada. Las deserciones son altas, las inasistencias son extraordinarias”.

PROF. 12. “(...) si en mi colegio se aplicara el decreto del mínimo de un 85% de asistencia para ser promovido, créanme que del colegio habrían pasado 2 o 3. Es así de cierta, y los invito a que revisen la asistencia de los colegios, por lo menos públicos en donde la educación para la familia no tiene mucha importancia. Lo que importa es que los cabros produzcan dinero porque las necesidades económicas que tienen las familias son mayores”.

O bien de pautas reducidas de actuación atenuadas para entender que la instalación de un profesor de EMTP en un establecimiento, obedece a una contratación donde de alguna manera las competencias pedagógicas son secundarias frente a la vulnerabilidad:

PROF. 6: “muchos tienen cero experiencias frente a los alumnos. Lo que más se pide cuando te contratan es el tema comunicacional, que seamos capaces de transferir las ideas, que podamos tal vez llegar a dominar el grupo; que lo hagan con cariño pero también la corrección. (...) eso es una habilidad porque o los profesores se van muy al lado del amigo o al lado de lo estricto, ahí hay que buscar un equilibrio. Esa es una habilidad que debiese tener la persona. Cuesta porque hay que verlo en terreno y no se distingue en la entrevista laboral”.

De hecho, los propios participantes dan cuenta de las competencias que mayores resultados les dan en el aula:

PROF. 3: “ Los cabros valoran la contención”.

PROF. 2: “Pero, fundamentalmente la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo. Esta última es la fundamental tanto para trabajar entre colegas como para llegar a los alumnos”.

PROF. 1: “La resolución de conflictos...”.

Lo anterior se vuelve a atenuar o suavizar, dando cuenta de la responsabilidad de las direcciones escolares.

PROF. 5: “ La única posibilidad es acompañarlos. Lamentablemente no todos los colegios cuentan con espacio, con horarios. Nuestros profesores con más hora, la mayoría tiene 44 horas, y un profesor más menos tiene 36 horas. Lo demás es trabajo de planificación, de ingresar notas a software o llenado de libro de clases, algunas horas de reunión”.

PROF. 8: “Si ellos quieren que la formación TP se trabaje más, debieran dejar de pedirnos como cualquier colegio. Debemos rendir, nos miden igual que los demás, entonces, antes empezaba la especialidad en mi colegio en primero medio, de primero a cuarto, claro, los chicos salían muy bien preparados, profesionales en su técnica. Ahora tienen tercero y cuarto, toda esa cantidad de contenidos se suprimió a dos años y a qué le da: que tengan seis horas de lenguaje, siete horas de matemática, que tengan mucho tiempo de estudiar el área normal porque nos miden con el SIMCE, es un terror a que uno baje. Estamos todo el tiempo siendo medidos y nos comparan con otros colegios y yo creo que ahí está el error”.

El discurso docente se cierra, dejando entrever una huella lingüística de discriminación respecto de la propia formación técnica donde la familia, también hace su juego:

PROF. 4: “En Chile ha habido siempre un desdén por los técnicos. Si le pregunta a la familia por sus hijos, quieren que sea médicos, periodistas, etc., a nadie se le ocurre decir que quieren tener un hijo técnico en telecomunicaciones, hay un desdén por este asunto. Uno puede observar por ejemplo que familias con dos hijos y uno egresa de octavo año con buenas notas y a ese lo colocan en el científico humanista; al otro que no le va muy bien, va para el TP para que luego saque una carrera y tenga con qué ganarse la vida. Hay una mirada sesgada y estigmatizada de la enseñanza TP. Como que están los más pobres y los más “tontos”. Pareciera que esa es la visión que tiene la sociedad.”

4. CONSIDERACIONES FINALES INTEGRADAS

La perspectiva mixta e integrada desde la que parte este estudio se ha centrado en las competencias pedagógicas, como elementos de importancia para el posicionamiento docente de la Educación Media Técnico Profesional en Chile cuándo se ven demandados a potenciar el desarrollo profesional de las y los jóvenes chilenos que optan por esta formación. Así, se ha indagado en los conocimientos pedagógicos y en los discursos que poseen los docentes-técnicos, buscando aportar a la construcción de una Didáctica para la EMTP que revitalice la formación profesional y la propia carrera docente y sus singularidades dado que resulta inequitativo, que al tener una falta de formación pedagógica, puedan ser evaluados con los mismos parámetros establecidos por el Sistema de Desarrollo Profesional Docente chileno.

En primer lugar, los resultados obtenidos en el desarrollo de este estudio no solo aportan con la validación de un nuevo modelo teórico de Competencias didácticas profesionales para EMTP, en función de la acción profesional y la competencia social, también permiten relevar el constructo *competencia didáctica*, dado que hasta ahora, no ha sido analizada en sí misma, ni en relación con la competencia pedagógica. Ahora bien, en función de las dimensiones propuesta, el estudio permite proyectar el descubrimiento de un modelo nacional que identifica dominios en competencias pedagógicas donde el saber-poder-hacer cobra sentido, pidiéndole a la formación de profesores un mayor desafío frente a los estándares y marcos nacionales, dado que las competencias didácticas que se develan en docentes que se desempeñan en zonas con niveles altos de vulnerabilidad, requieren de dominios en competencias sociales y ello no solo es ratificado por los discursos docentes, los hallazgos dan cuenta de un triada (Competencia pedagógica, social y acción profesional), integradas por el concepto de competencia didácticas profesional. El desafío es integrar estos elementos en los perfeccionamientos de docentes -técnicos desde dos acciones: a) fusionarlos a través de estudios teóricos; b) incorporarlos en actividades prácticas en ámbitos pedagógicos de modo que los profesores técnicos puedan socializarse profesionalmente; y c) recibir acompañamiento transmitido biográficamente por sus pares, dado que el saber docente esta influido por la trayectoria profesional previa y como tal se integra desde el pensar-sentir y actuar.

En segundo lugar, se puede decir, que el cuestionario y su escala de valoración permite a las y los docentes reconocer una base de conocimiento común, y una base de dificultades relacionadas con acciones profesionales que están en el ámbito de la práctica profesional o el saber pedagógico en uso y por tanto, el cuestionario estaría permitiendo recomponer las acciones desde donde se produce la acción profesional. En tal sentido, el desafío del cuestionario es transformarse en un proceso de reflexión, de modo que permita revisar cada uno de los propios indicadores, agregando una nueva tensión que dé pie para introducir mayor perfeccionamiento docente. Ahora bien, los perfeccionamientos docentes para ser efectivos deben situarse desde el hacer y el actuar profesional si se quiere fortalecer las competencias didácticas profesionales. Ello también debe ser una condición para superar diferentes niveles de dominio competencial.

Respecto del análisis del discurso docente, los hallazgos destacan tres aspectos: a) por una parte se le atribuyen significados a los estudiantes, mostrando cómo se reproduce el discurso de pobreza multidimensional. Los resultados del análisis señalan que las relaciones de poder establecidas en este discurso docente reproducen discursos hegemónicos respecto de los estudiantes pertenecientes a la EMTP, desigualdad que estaría contemplada en las representaciones que los caracterizan como pobres y vulnerables (desde la estructura familiar), con capacidades cognitivas básicas o descendidas, como consecuencia del medio o el origen social y, en casos contrarios, con dificultades de acceso a la educación superior por falta de recursos. Este discurso docente, construye lingüísticamente la huella de la desigualdad social en relaciones de poder y domina-

ción desiguales, ello porque los retrata como estudiantes “víctimas” de nacer en condiciones de vida pobres y vulnerables cuyas familias deciden su ingreso a la EMTP como un paliativo para extirpar la vulnerabilidad y/o mejorar las condiciones de vida.

La segunda línea discursiva se asocia con el potencial que se le asigna a la Educación Técnica como un medio para romper el círculo con la pobreza, mejorar los ingresos de los estudiantes y sus familias y proseguir estudios universitarios. Esta línea se asocia con el enfoque de la pobreza basada en la renta, donde cada familia, vería incrementado los recursos económicos del hogar, si sus hijos superan el desempleo juvenil por medio de la Educación Técnica, extirpando la vulnerabilidad. Al mismo tiempo el discurso puede ser restrictivo hacia los estudiantes, cuando se evidencia el rezago que tienen los estudiantes para seguir estudios, dado que empiezan a trabajar antes de ingresar a la educación superior por razones de la precaria condición económica de sus hogares. En ese sentido, la imagen proyectada final se puede asociar con el determinismo, cuando no se ven posibilidades para la superación de la pobreza.

Finalmente, la línea discursiva asociada con la formación pedagógica da cuenta de un discurso ausente y excluyente sobre competencias pedagógicas, y de cómo los contextos geográficos escolares problemáticos y la cultura de la que se hace parte lo técnico las singularizan.

AGRADECIMIENTOS

Los resultados de esta publicación han sido posibles gracias al financiamiento otorgado por, CONICYT, a través del Proyecto Fondecyt de Iniciación N.º 11140650 .

Nota. Se agradece la participación de los estudiantes de pregrado que colaboraron con el trabajo de campo: Marjorie Coloma, Gabriela Céspedes, Diego Bustos, Antonia Rodríguez y Javiera Rodríguez. A los estudiantes de pregrado que focalizaron su tesis en EMTP: Aaron Espinoza, Paula Gómez, Carolina Veas y Natalia Zúñiga. Al estudiante de magister Danny Vargas y a los estudiantes de doctorado: Dr. Tarik Faouzi-Nadim y Dra. Tricia Mardones, por su importante contribución para discutir los hallazgos de los análisis cualitativos y cuantitativos. Un agradecimiento especial a los asistentes científicos de la Universidad de Dresden, Alemania: Dra. © Claudia Galarce y Dr. © Diego Gormaz, por su aporte en la revisión sistemática de los modelos pedagógicos alemanes.

REFERENCIAS

- Arzola, S., Collarte, C., Cornejo, J., Etchegaray, F., y Franklin, J. (1993). *Destino educativo laboral de los egresados de la Enseñanza Media*. Proyecto MECE-Media, Ministerio de Educación.
- Carrera, F., Vaquero, E., y Balsells, M. (2011). Instrumentos de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, 1-17. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.410>.
- Centro de Investigación y desarrollo de la Educación (CIDE).(2008). *VII Encuesta CIDE a actores del sistema educativo. Informe Final*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de <https://educacion.uahurtado.cl/cide/encuesta-cide/>.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio del siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Díaz, E., Fernández, A., Faouzi, T., y Henríquez, C. F. (2015). Validación del constructo subyacente en una escala de evaluación del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente mediante análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 47-63. doi:10.6018/rie.33.1.193521.
- Erpenbeck, J., y Von Rosenstiel, L. (2007). *Handbuch Kompetenzmessung 2. Vorbemerkung zur 2. Auflage*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fairclough, N. (1989). Discourse as social practice. En N. Fairclough, *Language and Power* (pp. 17-42). London: Longman.
- Fairclough, N., y Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En van Dijk, T. A. (Ed.) *Discourse as Social Interaction* (pp. 258-284). London: Sage.
- Gnahs, D. (2010). *Kompetenzen-Erwerb, Erfassung, Instrumente: Studentexte für Erwachsenenbildung Taschenbuch*. Leibniz: Die Spiegel-Bestseller.
- Gröner, H., y Fuchs-Brüninghoff, E. (2004). *Lexikon der Berufsausbildung. Über 1500 Begriffe für Ausbilder, Führungskräfte und Personalentwickler*. München: Deutschen Taschenbuch Verlag.
- Hallet, W. (2006). *Didaktische Kompetenzen. Lehr –und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Auflage. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen GmbH.
- Hernández, R., Fernández, C., y Batista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México D. F: McGraw -Hill / Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hortsch, H., y Kersten, S. (2010). *Didaktik der Berufsbildung, Merkblätter*. Dresde: SFPS-Wissenschaftlicher Fachverlag.
- Hulland, J., Chow, Y. H., y Lam, S. (1996). Use of causal models in marketing. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 181-197. doi: [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(96\)00002-X](https://doi.org/10.1016/0167-8116(96)00002-X).
- Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussailant, F. (2013). *Estudio de la Educación Técnico Profesional. PNUD*. Recuperado de https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_etp_2013.pdf.
- Ministerio de Educación de Chile. (2000). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: División de Educación Superior.
- Ministerio de Educación de Chile. (2002). *Demanda de actualización pedagógica y Formación inicial de docentes técnicos. Documento*. Santiago de Chile: Chile Califica.
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Más y mejores técnicos para Chile. Estrategia Bicentenario*. Santiago de Chile: Chile Califica.
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>.
- Ministerio de Educación de Chile (2011). *Educación Técnico Profesional en Chile, Antecedentes y claves de diagnóstico*. Centro de Estudios, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Estándares Orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media. CIAE-CEPPE*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación República de Chile. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2227>.
- Miranda, M. (2003). Transformación de la Educación Media Técnico-Profesional. Capítulo 7. En C. Cox (Ed.), *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. (pp. 375-417). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Nieke W. (2002). *Sorgsamer Umgang mit der Natur-Umwelt als Aufgabe der Allgemeinbildung*. Rostock: unveröffentl. Ms.
- Lehmann, G., y Nieke, W. (2005). *Zum Kompetenz-Modell*. Recuperado de <http://sinus.uni-bayreuth.de/fileadmin/sinusen/PDF/modul10/text-lehmann-nieke.pdf>.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. París: OECD. Recuperado en https://read.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es#page3.
- OCDE-Banco Mundial (2009). *La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Ministerio de Educación de Chile. Publicado por acuerdo con la OCDE, París y el BIRD/Banco Mundial. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/la-educacion-superior-en-chile_9789264054189-es#page1.
- OCDE (2010). *Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Learning for Jobs*. Secretary General of the OECD. París: OCDE.
- Reetz, L. (2006). Kompetenz. En F.-J. Kaiser y G. Pätzold, *Wörterbuch Berufs –und Wirtschaftspädagogik*. 2. Auflage. (pp. 305-307). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Rolf, A., y Krämer-Srurzl, A. (1996). *Berufs -und Arbeitspädagogik. Leitfaden der Ausbildungspraxis in Produktions -und Dienstleistungsberufen*. Berlín: Cornelsen.
- Romero-Jeldres, M., y Faouzi-Nadim, T. (2018). Validación de un modelo de competencias pedagógicas para docentes de Educación Media Técnica. *Educación y Educadores*, 21(1), 114–132. doi: 10.5294/edu.2018.21.1.6.
- Romero-Jeldres, M. R., y Faouzi-Nadim, T. (2020). Modelo estructural de competencia profesional didáctica para profesores técnicos no pedagogos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-22. doi: 10.11144/ Javeriana.m13.mecp.
- Romero, M., Mardones, T., y Müller, V. (en prensa). Representaciones discursivas de los estudiantes de Educación Media Técnico Profesional en el discurso docente. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, (52).
- Roswitha, P. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. W. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Vargas, S., Henríquez, A., Aravena, J., y Ogrodnik, E. (2006). *Estudio inserción laboral de egresados de la Educación Media Técnico-Profesional y de la Educación Técnica de Nivel Superior en el sector de la Administración y Comercio de la Región Metropolitana: Informe Final*. Programa Chile Califica, Red para el Nuevo Emprendedor.
- Vigara Tauste, A. M. (1992). *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.
- Werner, J., y Meyer, H. (2009). *Didaktische Modelle*. Berlín: Cornelsen.

Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires¹

Andrea Iglesias^{*a} y Myriam Southwell^b

CONICET- IICE/UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires^a. CONICET – IDIHCS/UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Plata, La Plata^b. Argentina.

Recibido: 17 octubre 2019

Aceptado: 16 marzo 2020

RESUMEN. La temática de los profesores principiantes está presente tanto en la literatura como en la normativa de Argentina y la región. Este artículo retoma los resultados de una tesis doctoral que abordó la relación entre las trayectorias de formación docente (inicial y continua) y las estrategias de inserción laboral de profesores que se encuentran realizando sus primeras experiencias profesionales en escuelas secundarias (de gestión estatal y privadas) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires –CABA–. Nos proponemos aquí revisar la categoría de los principiantes ante los debates internacionales y locales desde un abordaje cualitativo a la luz de los datos de nuestra investigación en la jurisdicción de la CABA. Dado que una de las características centrales de estos profesores es la necesidad del acompañamiento en sus primeras inserciones, revisitamos los lineamientos de las políticas locales y regionales recientes observando cómo se concretan jurisdiccionalmente. Del relevamiento realizado se concluye que los profesores principiantes de las escuelas secundarias experimentan angustia y soledad al ingresar a sus primeras aulas. Se observa también una distancia entre la normativa nacional y su falta de regulación dada la ausencia de dispositivos concretos de acompañamiento tanto en las instituciones educativas como formadoras de la CABA.

PALABRAS CLAVE. Docencia; escuela secundaria; política educativa; formación de docentes; condiciones de trabajo del docente.

The beginning teachers and their labor insertion in secondary school of Buenos Aires city

ABSTRACT. The topic of beginner teachers is present in both the literature and the regulations of Argentina and the region. This article takes up the results of a doctoral thesis that addressed the relationship between teacher training trajectories (initial and continuing) and the strategies for entering the labor market of teachers who are carrying out their first professional experiences in secondary schools (state-run and private) in the city of Buenos Aires –CABA–. We propose

*Correspondencia: Andrea Iglesias. Dirección postal: Puan 480 4º Piso, Of. 440 (1406), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correos Electrónicos: andreaiglesias.tics@gmail.com^a, islaesmeralda@gmail.com^b.

1. Tesis titulada “Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (FSOC, UBA), Directora Myriam Southwell. Financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Directora, Alejandra Birgin; Co-Directora, Myriam Southwell) y enmarcada en un Proyecto Ubacyt (Código: 20020130100051BA), Dirigido por Alejandra Birgin (FFyL/IICE/UBA).

here to review the category of beginners before international and local debates from a qualitative approach in the light of the data of our research in the jurisdiction of CABA. Given that one of the central characteristics of these teachers is the need for accompaniment in their first insertions, we revisit the guidelines of recent local and regional policies, observing how they are concretized jurisdictionally. From the survey carried out, we conclude that beginning teachers in secondary schools experience anxiety and loneliness when they enter their first classrooms. There is also a gap between the national regulations and their lack of regulation, given the absence of specific support mechanisms in both educational and training institutions of CABA.

KEYWORDS. Teaching profession; secondary schools; educational policy; teacher training; teacher working conditions.

1. INTRODUCCIÓN

La problemática de los profesores² principiantes³ ha estado presente en las políticas públicas de América Latina y Argentina en las últimas décadas, y ha sido indagada por numerosos estudios. En este artículo buscamos definir los alcances de la categoría de principiantes. Para ello, observaremos las principales características de estos profesores y las condiciones en las que se insertan laboralmente y las políticas educativas que se despliegan para su acompañamiento, específicamente en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires –CABA–.

Con este objetivo, en primer lugar, introduciremos algunas reflexiones sobre la preocupación por los principiantes y la necesidad de su acompañamiento en la región, en el contexto de la obligatoriedad de la educación media, la expansión de la educación superior, el ingreso de sectores anteriormente excluidos de este nivel y la reconfiguración del sub sistema formador argentino (Birgin y Charovsky, 2013). En segundo término, relevaremos bibliografía en el campo específico bajo estudio, donde se observa la importancia de este acompañamiento. Finalmente, abordaremos las características de estos profesores y cómo se traducen estas políticas educativas en la CABA desde el trabajo de campo de nuestra investigación, centrándonos precisamente en las vacancias de los dispositivos de acompañamiento en su inserción laboral.

De este modo, se retoman aquí los resultados de una tesis doctoral que abordó la relación entre las trayectorias de formación docente (inicial y continua) y las estrategias de inserción laboral de los profesores principiantes (también denominados por otras investigaciones como noveles o novatos) que se encuentran realizando sus primeras experiencias laborales (hasta 5 años de antigüedad) en distintas escuelas secundarias (de gestión estatal y privadas) de la CABA. Desde el paradigma interpretativo, un enfoque cualitativo y un abordaje histórico-cultural se analizaron las trayectorias de formación y las estrategias de inserción laboral de profesores formados tanto en los Institutos Superiores de Formación Docente –ISFD– como en los profesorado universitarios⁴. Analizaremos en el siguiente apartado la presencia de la problemática de estos profesores en Argentina y la región.

2. Utilizaremos aquí el masculino gramatical para referirnos al colectivo mixto, incluyendo a los/as profesores/as principiantes.

3. La mayoría de los estudios trabajan con la categoría de noveles o novatos (Alliaud, 2004). En nuestra investigación optamos por profesores principiantes (Menghini, 2015). A los fines del artículo utilizaremos estos términos como sinónimos.

4. El campo de la tesis consistió en 24 entrevistas en profundidad a profesores principiantes de Historia, Geografía y Letras (8 por cada carrera), observaciones participativas en 8 cursos de formación docentes continua (en instituciones estatales y sindicales), y en los Actos Públicos de 2 Juntas de Clasificación Docente de la CABA, y conversaciones informales con informantes claves del ámbito de la docencia y la formación. Todos estos datos fueron triangulados y luego analizados con el Software Atlas.ti.

2. LOS PRINCIPIANTES EN LA AGENDA PÚBLICA Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA REGIÓN

Distintos países de América Latina vienen discutiendo en las dos últimas décadas las reformas de sus sistemas educativos (Feldfeber, 2007). Dentro de este debate, la formación docente, los aspirantes a la profesión y el ejercicio de quienes recién comienzan a trabajar son temas centrales (Birgin, 2014). En este contexto, la problemática de los profesores principiantes ha ingresado con mayor presencia en la agenda gubernamental del siglo XXI.

A nivel internacional y en nuestra región, las principales preocupaciones giran en torno a captar a “los buenos estudiantes” para la carrera docente, asegurar una formación inicial de calidad, y retener a los mejores docentes en ejercicio con una buena oferta de formación continua, una remuneración atractiva y mejores condiciones laborales (García-Huidondro, 2011). Resaltemos que los debates sobre estas políticas suelen estar inspirados en diagnósticos y recomendaciones de los Organismos Internacionales y ligadas al financiamiento externo, lo que limita las particularidades que podría tomar en la región. Ejemplo de ello son las *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010), que surgen en el año 2008, tras el acuerdo de ministros de Educación iberoamericanos y en el contexto de los bicentenarios de los países de la región. Allí se definen diez metas generales. La octava meta justamente se propone favorecer la “capacitación continua” y el desarrollo de la carrera docente, y menciona la necesidad de “brindar apoyo a los profesores principiantes” (OEI, 2010, p. 254).

Desde otra perspectiva, recientemente el Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM), elaboró cuatro informes sobre las políticas de formación docente de las últimas décadas en la región donde también existe una preocupación por el acompañamiento en las primeras experiencias laborales: “Con modalidades diversas, la cuestión del acompañamiento a docentes noveles tiene una presencia novedosa y creciente en tres de los países del Mercosur (desde 2010 en Uruguay, desde 2009 en Brasil, desde 2006 en Argentina)” (Birgin, 2014, p. 31). Aquí es central que las políticas en estos países logren la articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas. A este respecto, en las *Metas Educativas 2021* cada Estado se compromete a traducir las preocupaciones evaluadas en políticas concretas de la agenda pública.

Para el caso argentino, esta implementación se ha llevado a cabo lentamente y con dificultades, en parte por la descentralización de su sistema educativo, tras la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación (N° 24.195). En el año 2006, la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), sanciona la obligatoriedad de la educación media, y en el año 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), como un organismo de alcance nacional encargado de impulsar y coordinar las políticas de formación docente inicial y continua en todo el país. En ese marco, el programa de acompañamiento a los noveles del INFD constituyó un paso importante, aunque no llegó a implementarse en la jurisdicción de la CABA hasta el momento del relevamiento de la tesis (INFD, 2015, p. 70).

Con la creación del INFD, se delinearon estrategias de acción primero en el Plan Nacional De Formación Docente 2007-2010 (Resolución CFE N° 30/07), y luego en el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (Res. CFE N°167/12) que consolidó esta línea de trabajo (con un “Proyecto Piloto de Acompañamiento” en algunas provincias primero, que luego se extendieron a otras). Brevemente esta política implicaba que los noveles serían acompañados por sus formadores de los ISFD en los primeros años de su inserción en las escuelas. Las líneas de acción de estas políticas giraron en torno a la formación de formadores, la producción de materiales de apoyo y la asistencia técnica a los equipos provinciales, para lo cual se realizaron múltiples espacios de

formación y encuentro por todo el país (como ateneos didácticos, talleres, seminarios nacionales, la co-observación entre noveles y experiencias de escritura sobre los dispositivos) que se complementaron con materiales de lectura y espacios virtuales. Los dispositivos y las actividades desarrolladas se inspiraban en el aprendizaje entre pares y el trabajo colaborativo entre los acompañantes y los noveles (Alen y Allegroni, 2009).

Tomando las categorías de Elder y Cobb (1993), podríamos decir que en la Argentina se abrió un período de “ventana política” a partir de la implementación de ambos planes de Formación Docente junto al Programa Nacional de Formación Permanente (de carácter universal, gratuito y en servicio) denominado *Nuestra Escuela* (Res. CFE 201/13), con el acompañamiento a los docentes que se inician y a los estudiantes de profesorado (Birgin, 2014). Estas políticas fueron debatidas y promulgadas en un clima de cuestionamiento de las políticas neoliberales de los ‘90 y la fragmentación del sistema educativo, en la búsqueda por superar la concepción remedial de la formación docente continua –FDC– ante las falencias de la inicial –FDI– (Alliaud, 2014a).

Sin embargo, las investigaciones que analizan las políticas públicas recientes (véanse, por ejemplo, Alen, 2009; Alliaud, 2014b) concluyen que éstas no implicaron avances significativos en el abordaje del problema de los principiantes para la agenda pública. Por un lado, se observan deficiencias en el alcance de su implementación a nivel nacional y, por el otro, la falta de una traducción de la normativa mencionada en dispositivos concretos de acompañamiento, tanto en las instituciones formadoras como en las escuelas. Al sistematizar las políticas del INFD sobre las experiencias de maestros y profesores noveles las investigaciones resaltan una apuesta por la superación de la formación continua concebida como individual y compensatoria de la FDI. Pero a pesar de los esfuerzos de estas políticas nacionales con líneas específicas de acción referidas a los principiantes, las investigaciones concluyen que existe una falencia en las políticas de acompañamiento a estos profesores, siendo deseable que se generen dispositivos efectivos que tiendan a “fortalecer el oficio” y generar el encuentro con los profesores más experimentados (Alliaud, 2014b), así como dispositivos que ayuden a su inserción (Serra, 2015).

Esta situación se modifica ante una nueva gestión de la cartera educativa con el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 (Res. CFE N°– 285/16) y el Plan Nacional de Formación docente 2016-2021 (Res. CFE N°– 286/16), ya que la perspectiva con la que se busca acompañar a los principiantes posee otra impronta, en tanto las políticas educativas son hijas y herederas de su época, asistimos así a un retorno de las políticas neoliberales que el INFD había intentado revertir con la recuperación del rol del Estado y la marcha atrás de las recetas de los Organismos Internacionales (Southwell, 2007). Desde los aportes de Birkland (2015) podríamos decir que en las políticas recientes (2016-2019) cambió la definición del problema público, aunque la problemática de los principiantes se mantiene presente en la agenda. Desde comienzo del siglo XXI, el tópico se sostiene como preocupación, pero consideramos que la construcción de éste en términos de lo planteado por Elder y Cobb (1993) es distinta, ya que esta “agenda gubernamental” fue inspirada en una concepción de la formación docente neoliberal. Sin embargo, y dado lo incipiente de estas políticas, será tarea de futuras investigaciones analizar su implementación e impronta.

3. DEBATES SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PRINCIPIANTES. REVISITANDO LA LITERATURA INTERNACIONAL Y LOCAL

Desde la literatura internacional, existe un amplio abanico de investigaciones que en el siglo XXI abordan la problemática de los principiantes desde distintas denominaciones. Las investigaciones consultadas, radicadas en países con distintos sistemas educativos (como Canadá, EE.UU., España, Francia, y en América Latina), acuerdan en que la inserción laboral de los profesores

principiantes (*professor iniciante, new/novice teachers*) implica un gran desafío en la vida profesional, un “choque” con la realidad del aula. Esta realidad genera incertidumbre y angustia, junto a los dilemas sobre la profesión (Freitas y Nunes, 2014), la pérdida de entusiasmo inicial (Small, 2009), el “desencanto” (Villanueva Gutiérrez, 2010), al distanciarse el ideario de la práctica docente con la realidad del aula (Cherubini, 2009). Por esta razón, estas investigaciones muestran la importancia del rol de los colegas y los docentes más experimentados (*professeurs chevronnés*) en estos primeros pasos de los principiantes (Cornbleth, 2008; Hoff, 2010; Smagorinsky et al., 2004; Small, 2009). Del mismo modo, expresan la dificultad de la inserción con autonomía como profesionales de la educación, en el camino de enseñar y aprender a enseñar al mismo tiempo, ya que “los primeros años de docencia no sólo representan un momento de aprendizaje del ‘oficio’ de la enseñanza, especialmente en contacto con los alumnos en las clases. Significan también un momento de socialización profesional” (Marcelo, 2012, p. 212). Finalmente, los estudios exponen la preocupación de formar a los futuros profesores (*teacher-candidates/further teachers, aspirants enseignants*) y la necesidad del acompañamiento en el trayecto de las residencias o prácticas pedagógicas (*stagiaires*) (Cherubini, 2009; Rafael Ballesteros y Aguilera Moreno, 2016), y en la inserción de sus primeros puestos de trabajo (Freitas y Nunes, 2014), así como la falta de recibimiento por parte de la institución escolar. Dado este diagnóstico de situación, la bibliografía muestra los distintos intentos por implementar políticas y programas para acompañar esta inserción inicial (Small, 2009).

Nos interesa particularmente el relevamiento de investigaciones recientes del campo de la pedagogía francesa, dada la impronta que éstas tienen en nuestro país, específicamente en el campo de la formación docente, y particularmente en la inspiración para las políticas de acompañamiento (Alen y Allegroni, 2009). Investigaciones afines denominan nuevos profesores (*nouveau professeurs, néos-titulers, novices*) o debutantes (*débutans*) a aquellos profesores jóvenes (hasta 30 años de edad) con hasta 5 años de antigüedad que se inician en el oficio docente en el contexto de la masificación y la obligatoriedad del nivel medio que mencionamos en el apartado anterior (Rayou y Van Zanten, 2004). Esta condición los posiciona en una cercanía generacional con los alumnos, los “nuevos públicos” (*nouveaux publics*), que poseen otro capital cultural y cuyas familias tienen otros códigos (Lecomte, 2010). Mayoritariamente sus primeros puestos de trabajos⁵ se dan en el contexto de una escuela secundaria a partir de la democratización en el acceso al nivel, en particular en Francia, van a trabajar a los colegios de sectores populares (la denominada Zona de Educación Prioritaria –ZEP–), lo que los enfrenta con “cursos difíciles” ya desde el comienzo de su carrera (Périer, 2014).

Estos profesores se incorporan a la carrera docente en un momento particular donde los lugares de trabajo se diversifican y se complejizan, y la profesión atraviesa un proceso de mutación (Périer, 2014). Algunos autores denominan “rito de pasaje” (*rite de passage*) a estas primeras inserciones en el aula, en la transformación que implica pasar de ser estudiante de la carrera docente y practicante, a ser el profesor frente al curso (Hoff, 2010; Périer, 2014). La situación de la inseguridad, esperable para cualquier profesional que se inicia (Hoff, 2010), se ve complejizada aquí dado los “públicos difíciles” al que se enfrentan al insertarse (Rayou y Véran, 2017), que manifiestan la dificultad de posicionarse en su rol y legitimarlo frente a sus primeras clases, observando la falencia en su formación docente inicial que no los capacita para enseñar a los “alumnos reales” (Rayou y Ria, 2009).

5. El sistema de formación docente francés prevé la preparación en la universidad y prácticas en las aulas intercaladas (*stangier*), acompañadas por un docente como “consejero pedagógico”. Finalizando las prácticas, los aspirantes realizan un examen y obtienen la “afectación” (con carácter nacional y que delimita los colegios asignados). En su FDC, asisten a un proceso de “masterización”, continuando su formación en la universidad para obtener mejores condiciones de trabajo (Étienne, Altet, Lessard, Paquay y Perrenoud, 2009).

En cuanto al perfil de estos docentes, aunque algunos autores marcan una cierta dispersión y el acceso de sectores que buscan en la profesión el ascenso social (Guibert, Lazuech y Rimbert, 2008), la mayoría de las investigaciones coinciden en que, a diferencia de lo que ocurre en la tendencia reciente en América Latina y Argentina, el perfil de los nuevos profesores en Francia no pertenece a grupos sociales en ascenso, sino que en su mayoría provienen de familias de educadores y/o familias que han tenido anteriormente acceso al nivel superior y profesionales (Baumard, 2009; Périer, 2014; Rayou y Van Zanten, 2004). Esto impactaría en el capital cultural acumulado y en que la formación para la docencia implica disponer de una cantidad de años para el estudio universitario del que los sectores populares no disponen, aunque valoren mucho la profesión y observen en ella la oportunidad para el ascenso social (Deauvieu, 2005). Asimismo, los que se inician en la profesión desarrollan “nuevos perfiles” producto de la situación con la que se enfrentan en las escuelas y la capacidad de los jóvenes docentes de adaptarse a la escuela de la masificación (Baumard, 2009; Guibert et al., 2008). Algunos autores plantean incluso que esta mutación en el oficio implica una transformación identitaria en estos nuevos profesores conjuntamente con el cuestionamiento de la función social de la escuela y el desprestigio de la profesión docente (Périer, 2014). Además, la particularidad de estos jóvenes docentes no radica solamente en que atienden a nuevos públicos sino que ellos mismos son producto de la reforma de formación inicial que se dio en Francia con la “masterización” de la formación (Rayou y Van Zanten, 2004). Sin embargo, a pesar de estas reformas tendientes a la profesionalización del cuerpo docente, se critica la formación inicial, por considerar que ésta no los prepara para ejercer en el contexto heterogéneo de las escuelas actuales. De allí que en estas investigaciones se plantea que los dispositivos o programas de acompañamiento (Hoff, 2010; Lacomte, 2010) se tornan esenciales en las escuelas ZEP para los principiantes, así como el apoyo de sus colegas (Rayou y Ria, 2009), dado la valoración que ellos hacen de los consejos de sus compañeros docentes y la importancia de la socialización (Hoff, 2010).

Sin embargo, se sostiene que la degradación de la imagen de los docentes junto a la complejidad de las nuevas aulas genera problemas en el reclutamiento, siendo que la heterogeneidad de los alumnos aparece como la primera preocupación entre los profesores principiantes. La desigualdad escolar se acrecienta en este contexto, lo que genera una competencia entre los docentes para ejercer en los “buenos establecimientos”, a los que en general no pueden acceder los profesores que se inician en su carrera (Rayou y Van Zanten, 2004). Las investigaciones muestran que en su gran mayoría estos profesores con una sólida formación disciplinar terminan en los barrios populares (Périer, 2014) con los denominados “cursos basura” (*clases poubelles*) (Baumard, 2009). Debido al origen social de los profesores, en sus primeros años de inserción dan clases en cursos más complejos que en los que ellos fueron alumnos a lo largo de su trayectoria educativa, y además deben desaprender la cultura heredada y apropiarse del código cultural de sus alumnos y familias de los barrios vulnerables para poder desarrollar su trabajo, por lo que algunos autores plantean que esta nueva generación de profesores “reinventaron” su oficio a la luz del ingreso de estos nuevos públicos, mientras consideran que estos nuevos contextos son una experiencia formativa importante (Rayou y Van Zanten, 2004).

Por su parte, en la literatura nacional y de la región, la temática de los principiantes se encuentra muy presente, y fue abordada por numerosos estudios (véanse, por ejemplo, Alliaud, 2004, 2014a; Alliaud y Antelo, 2009; Serra, Krichesky y Merodo, 2009). Nuestra investigación pretendió analizar la relevancia que tiene la fragmentación del subsistema formador para la posterior inserción laboral, así como la variedad de trayectorias y perfiles que surgen con la reconfiguración del subsistema formador (Birgin y Charovsky, 2013), aspectos sobre los que pocos trabajos han indagado. Del mismo modo, las investigaciones mencionadas utilizan la categoría de noveles o novatos, aquí abonamos a la de *principiantes* (Menghini y Negrin, 2015), pretendiendo redefinir sus alcances.

Desde la literatura local, se entiende por docentes principiantes a aquellos que se encuentran transitando sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo (hasta 5 años de antigüedad) y conforman una variedad de casos entre los que poseen título docente habilitante y los que, aún sin graduarse, ya se incorporaron al mercado laboral (Alliaud, 2004). Estos últimos son denominados por algunos autores como “forasteros” (Charovsky y D’Angelo, 2011), por constituirse como sujetos externos a la lógica del cuerpo docente.

Investigaciones en el ámbito nacional abordan específicamente la problemática de estos docentes. En los últimos años en la región se extendieron particularmente los trabajos que analizan la temática desde una tradición de investigación biográfica y narrativa que busca recuperar las voces y experiencias de los docentes (Porta, 2017). Particularmente se destacan dentro de esta perspectiva los trabajos de Alliaud (2004) quien resalta la importancia de la trayectoria escolar del docente en su formación profesional inicial y en su desempeño laboral. Desde esta perspectiva, es necesario formarlos privilegiando los “gajes del oficio”, la “socialización en competencia”, es decir, las “capacidades para la acción” que pueden transmitirles los más “experimentados” a través del acompañamiento.

En el contexto de la ampliación de derechos que implicó la obligatoriedad de la educación media y la expansión de la educación superior en la Argentina y la región, con la consiguiente modificación y diversificación de perfiles en la matrícula, nos proponemos en este trabajo ampliar los alcances de la categoría de principiantes incorporando a los *nuevos sujetos*, particularmente referido a aquellos jóvenes docentes que provienen de sectores sociales anteriormente relegados y que constituyen la primera generación de sus familias en acceder a la educación superior (Birgin, 2018).

La categoría de profesores principiantes nos permite abordar la problemática de los “que ingresan” o “los que aspiran” a la docencia desde las condiciones socioculturales de los sujetos, y el proceso histórico por el que los docentes se van transformando en el contexto de las políticas educativas del siglo XXI (Birgin, 2014). En la misma línea, trabajamos en torno a la categoría de *futuros docentes* –quienes aún se encuentran estudiando el profesorado pero ya trabajan, como los “forasteros”– (Charovsky y D’Angelo, 2011). Ambas categorías, nos permiten ampliar el enfoque para nuestro problema de investigación, sin adscribir a concepciones que limiten los alcances de la formación y el desempeño de estos docentes.

En el ámbito nacional algunas investigaciones muestran matices dentro de la propia categoría de principiantes, discutiendo sus alcances y excepciones dentro del caso argentino, y para CABA en particular (Menghini y Negrin, 2015). Distintos estudios trabajan en torno a las estrategias de FDC y desarrollo profesional que ponen en juego estos docentes en los primeros años de su inserción laboral, y los diferencia de los “profesores más experimentados”, quienes portan mayor antigüedad en el ejercicio de la profesión. Abonamos a esta categoría en lugar de la de “expertos” ya que consideramos que conocer el oficio docente implica una formación y reflexión permanente, siempre inacabada y en construcción (Serra, 2015). Otros autores plantean la idea del “devenir” en profesor, el “estar haciéndose”, en el sentido de un proceso que no tiene un fin definitivo (Aiello y Fernández Coria, 2015). El hecho de estar iniciándose, por sobre la cuestión etaria, es la que le da a estos docentes la condición de “disponibilidad, una búsqueda de explicaciones, una solicitud de ayuda, una apertura a la reflexión” (Negrin y Arias, 2015, p. 235).

Del mismo modo, no coincidimos con las posturas que delimitan las categorías por la edad, oponiendo a los docentes “jóvenes” y los “viejos”, ya que consideramos que limita el abanico de profesores principiantes que ingresan tardíamente a la docencia como una segunda opción pro-

fesional, invisibilizando el complejo panorama que encontramos en las escuelas. Consideramos que el componente generacional es importante, aunque no el único, en tanto que el desencuentro entre generaciones es un problema clásico en el campo educativo (Southwell, 2012).

Investigaciones en escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense muestran que existe un conjunto particular dentro de los principiantes, los “forasteros” (Charovsky y D’Angelo, 2011), que se inserta en el mundo del trabajo tempranamente (Jacinto, 2010) antes de recibirse, en un mínimo en 4 escuelas diferentes (Aiello y Menghini, 2015), y que manifiestan la necesidad del acompañamiento para adentrarse en las reglas del juego del mercado laboral, en el ingreso a la institución y al aula, y en las ofertas de formación (Aiello y Fernández Coria, 2015). En la CABA las investigaciones consultadas (Menghini, 2015; Rodríguez, 2015) también coinciden en que “ser ‘principiantes’ implica más que un estado o actitud, marcado por la falta de experiencia” (Menghini, 2015, p. 19). Si bien algunas investigaciones cuestionan que los forasteros sean denominados profesores porque no están recibidos (Negrin y Bonino, 2015), aquí los incluimos ya que se encuentran ejerciendo la profesión.

También aquí se señala la falta de dispositivos de apoyo para los docentes en sus primeras experiencias laborales (Terigi, 2010; Vezub, 2010). Particularmente, algunas investigaciones señalan que las escuelas secundarias no cuentan con estrategias para “recibir, contener y orientar” a los docentes que ingresan al establecimiento, lo que genera un sentimiento de ansiedad, soledad e incertidumbre en los profesores que se inician (Alliaud, 2004; Díaz y Menghini, 2015; Serra et al., 2009; Serra, 2015), y demuestra que los principiantes son “invisibilizados” en las escuelas, como analizaremos en los apartados siguientes, ya que muchas veces ni los directivos saben que lo son (Menghini, 2015), a excepción de ciertas escuelas, en general de gestión privada, donde la preocupación por recibirlos está más presente (Díaz y Meghini, 2015), y donde se busca forjar otra “identidad profesional” de fidelidad con la institución (Aiello y Menghini, 2015), aunque también encuentran condiciones de trabajo y mayores presiones a las de las escuelas de gestión estatal (Charovsky y D’Angelo, 2011). Otros estudios destacan los obstáculos que atraviesan estos docentes al insertarse laboralmente (Serra et al., 2009), con las particularidades de la regulación y la burocracia del sistema de ingreso a la docencia, para las escuelas de gestión estatal (Rodríguez, 2015) y los mecanismos de ingreso más directos en las de gestión privadas. Estudios de campo muestran que, en las escuelas de ambos tipos de gestión, “la entrada al mundo laboral se produce, en general, en tramos cortos, en diferentes contextos y culturas institucionales, con distintas materias y años a cargo [...] lo cual le atribuye al período inicial una cierta dosis de precariedad” (Aiello y Menghini, 2015, p. 76).

Teniendo presentes los debates analizados en este apartado nos preguntamos, ¿qué ocurre con los principiantes y su acompañamiento en la CABA en la actualidad? Con miras al futuro, ¿puede aportar al desarrollo de las políticas educativas el estudio sobre sus características y las condiciones en las que ingresan a trabajar? Intentaremos abonar a estas respuestas en el siguiente apartado.

4. SER PROFESOR PRINCIPIANTE EN LA ESCUELA SECUNDARIA. EL CASO DE LA CABA

El trabajo de campo de esta investigación se desarrolló en la jurisdicción de la CABA donde en la última década se ha producido un corrimiento de la matrícula del nivel medio hacia la gestión privada lo que implicó también un aumento en la oferta de horas de clase para los profesores principiantes de escuela media, modificando las condiciones laborales (Tenti Fanfani, 2005) y el panorama de la inserción laboral. Esta particularidad implica que los profesores principiantes no

solo trabajen en escuelas de zonas marginales, como ocurre en otras jurisdicciones (Alen, 2009), sino que también lo hacen en zonas céntricas de la Ciudad y en escuelas de gestión privada, en algunos casos de élite, como quienes no se recibieron aún de la carrera docente. Sostenemos que es necesario tener presente estas particularidades a diferencia de lo que puede ocurrir en otras jurisdicciones donde esta afirmación sobre las escuelas de la periferia pueda tener mayor validez.

4.1 Relatos y experiencias. Ingresar a trabajar en el aula

Analizaremos ahora las características de las primeras experiencias de inserción recolectadas en el campo de la investigación (año 2013-2016). Los docentes entrevistados se formaron tanto en Universidades como en ISFD y poseen trayectorias formativas y laborales diversas. Distintas investigaciones señalan que en el pasaje de la formación a la inserción profesional, el docente realiza un doble reconocimiento. Por un lado, se adentra en las reglas de la profesión y por el otro se reconoce a sí mismo como docente en la práctica áulica (Villanueva Gutiérrez, 2010). Según el relevamiento de la tesis, para el caso de la CABA, los entrevistados poseen apreciaciones coincidentes sobre el ingreso a la escuela: llegar al aula implica “el momento de mayor grado de fragilidad profesional” (Villanueva Gutiérrez, 2010, p. 263). Dentro de esa fragilidad, lo que atemoriza o preocupa a los entrevistados son las falencias que poseen al iniciarse, algunas provenientes de la FDI, como los contenidos disciplinares y/o pedagógico-didácticos, y otras con la falta de conocimiento sobre funcionamiento de la escuela (reglas, mecanismos, usos y costumbres). Si bien el profesor llega a la escuela con el conocimiento que le brinda su propia biografía escolar (Davini, 1996), y aún siendo que la “forma escolar” (Southwell, 2011) no ha sufrido grandes modificaciones, hay otros elementos con los que el principiante puede sentirse desorientado.

Los conocimientos que los profesores no recibieron en su FDI y que buscan incorporar desde la FDC, aparecen, también en las investigaciones locales, al inicio de la trayectoria laboral como, por ejemplo, el “manejo del grupo”, “de enseñanza”, cuestiones “administrativas” y “relacionales” (Serra et al., 2009, p. 200). Entre los entrevistados, los más mencionados son los siguientes: desconocimiento de la normativa, así como de las lógicas institucionales (más presente en quienes tuvieron una trayectoria escolar en un tipo de gestión y trabajan en otro), incertidumbre por las características de los estudiantes y si tendrán las herramientas necesarias para manejar los cursos a su cargo. Al igual que observamos en el tercer apartado desde la literatura internacional (Freitas y Nunes, 2014), todos estos elementos caracterizan al momento de iniciarse como una instancia donde los “nervios” y el “miedo” predominan. Catalina, estudiante de Geografía en la universidad pública, ingresó a trabajar como profesora en distintas escuelas de gestión privada, lo expresa de este modo: “Tenía mucho miedo [...] Y me acuerdo que la primer clase la tuve en un colegio [...] en 4º año [...] yo a ellos les llevaba ocho años nada más. Entonces estaba como muy nerviosa [...] después me fui soltando” (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años)⁶.

Investigaciones de la región muestran que al ingresar a la institución escolar, los profesores principiantes se encuentran con distintas problemáticas que son difíciles de manejar con su corta experiencia como, por ejemplo, un plantel docente desarticulado y poco solidario, escasos recursos y aulas con grupos conflictivos, sobrecarga de trabajo administrativo, entre otros inconvenientes (Villanueva Gutiérrez, 2010). En este sentido, en las entrevistas observamos que en algunos casos,

6. Para preservar la confidencialidad e identidad de los profesores entrevistados, fueron modificados sus nombres y los datos de las instituciones de formación y las escuelas mencionadas. Los fragmentos de entrevistas citados serán referenciados del siguiente modo: alias, edad, institución formadora –ISFD (I) o Universidad (U) –, estudiante (E) o graduado (G); tipo de gestión de escuelas en las que trabaja –estatal (E) o privada (P)– antigüedad en la docencia (años/meses).

a la incertidumbre y los nervios iniciales, se agrega la complejidad del lugar o el tipo de escuela en la que el principiante se incorpora donde se encuentran con “públicos difíciles” (Rayou y Veran, 2017) como planteamos en el apartado anterior. Según los entrevistados, contar con alguna experiencia previa es lo que hace la diferencia en este tipo de contextos. María, graduada en Historia de la universidad pública, y quien se insertó recientemente como profesora en escuelas de gestión privada y pública, relata de este modo sus dificultades iniciales:

Los primeros días de clase era casi imposible. Me chiflaban, me decían de todo, me pedían el celular. Se desubicaban mal (enfatisa), mal, mal, mal, mal, en cuanto a cuestiones referentes a mi físico [...] La verdad es que me costaba mucho y encima sin experiencia. Imaginate que caés sin experiencia a un lugar donde te chocás con la realidad así (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Aquí se observa también la lejanía de la FDI con las aulas “reales” o “situadas” y la sensación del “choque” con la realidad (Aiello y Fernández Coria, 2015; Freitas y Nunes, 2014; Rodríguez, 2015). En el caso de María se agrega la problemática del género y la edad. Ella cuenta que era muy joven al ingresar, tenía 21 años, se estaba por recibir en la universidad, y como se observa en su relato, el ingreso al aula se complejizó aún más dado que se incorporó a trabajar en una escuela estatal de sectores sociales vulnerables, para lo que no contaba con la formación suficiente ni con experiencia previa.

Entre las respuestas más recurrentes, junto a las falencias en la FDI y la falta de información sobre las dinámicas institucionales (Serra et al., 2009), encontramos la inexperiencia para enfrentar la complejidad de las aulas actuales. Ariel, se graduó como Licenciado en Letras en la universidad pública. Aunque no realizó el trayecto formativo pedagógico decidió igualmente probar suerte como docente. Su primera experiencia laboral fue en una escuela estatal de sectores populares en un barrio del Sur de la Ciudad, algo que él mismo describe como un reto profesional y una prueba de fuego para la docencia:

Me resultó muy difícil. A lo mejor no me manejé de la manera adecuada como para, no sé, no tengo tanta experiencia viste. Y me pasaron por encima. Y me resultaba penoso ir a ese colegio. [Igualmente] fue interesante. Me gustó mucho. De hecho yo a la semana, a los días de entrar, “¿me voy o me quedo, qué hago?”. Dije “no, me quedo”, “quiero tener esta experiencia, tengo que curtirme un poco” (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año).

Al igual que señalan otras investigaciones, las expresiones más comunes en el relato de los profesores principiantes son incertidumbre, angustia, miedo, nervios de iniciarse en la profesión (Freitas y Nunes, 2014), y no saber cómo actuar ante situaciones complejas, en particular ligados a poblaciones vulnerables (Solís Zañartu, Núñez Vega, Contreras Valenzuela, Nelson Vásquez y Ritterhausen Klaunning, 2016). Las investigaciones también advierten sobre la complejidad de arribar a estas escuelas, y cómo esto puede generar la “desilusión” frente a un aula idealizada (Villanueva Gutiérrez, 2010), conjuntamente con la falta de dispositivos de apoyo para los docentes en sus primeras experiencias laborales (Terigi, 2010; Vezub, 2010).

4.2 La socialización profesional, el rol de los colegas y las vacancias de los dispositivos de acompañamiento

En la investigación realizada no se observa que la preocupación por el acompañamiento de los principiantes, presente en la normativa nacional y regional, se haya traducido en dispositivos de acompañamiento en la CABA, situación que también señalan otras investigaciones locales

(Menghini, 2015). Observamos aquí una distancia entre la normativa y los distintos Planes de Formación Docente (2007-2010 y 2012-2015) y el “proceso regulatorio” de ésta a nivel jurisdiccional (Birkland, 2015), que se complejiza aún más dado el sistema educativo descentralizado de nuestro país, lo que dificulta que se garantice la homogeneidad de los resultados en su implementación.

Desde el relato de los profesores puede observarse que es precisamente la condición de principiante la que genera la incertidumbre y la necesidad de ser acompañados, ante la falta de dispositivos que cumplan esta función en la escuela como señalan otras investigaciones (Alen, 2009; Menghini, 2015; Serra, 2015; Vezub, 2010). Frente a esta falencia por parte de las instituciones formadoras y de la institución escolar, en muchos casos los principiantes consultan y buscan sostén en los colegas de mayor experiencia (Rayou y Van Zanten, 2004). Gabriel es uno de esos casos. Conformaba la primera generación en su familia en acceder al nivel superior. Tras un breve recorrido por la universidad pública, optó por concluir sus estudios en Letras en un ISFD estatal, y al recibirse ingresó a trabajar en una escuela de gestión privada de la Ciudad. En su relato se observan las dificultades que tuvo que sortear ante las falencias en su formación docente inicial y la inexperiencia propia de su condición como principiante, obstáculos que logró sortear con la ayuda de sus colegas:

Yo cuando empecé [...] [estaba] tratando de surfear la ola del principio [...] Y me pasa muchas veces que me siento que me faltan herramientas [...] Y aprendo de mis compañeros [...] Desde el primer día. Todos, todos los docentes, desde los más jóvenes hasta los que están hace más años [...] aprendo de ellos, les pregunto. Me guiaron un montón [...] Tener la base de otros es una ayuda enorme [...] Los directivos ahí a la distancia. Quizás con su apoyo más anímico. Estando atentos a ver si pasaba algo (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

Podríamos decir entonces que ante la falencia de dispositivos de acompañamiento los profesores principiantes buscan elementos para “surfear la ola” de la iniciación de la práctica docente. En el relato de Gabriel visualizamos cómo los sujetos despliegan estrategias que les permiten salvar falencias del sistema formador y educativo. Las investigaciones francesas relevadas también muestran el rol fundamental que cumplen los colegas en el ingreso de los principiantes a la escuela, reconocido por los propios profesores que se inician que ven en sus compañeros a quienes recurrir en busca de consejos para la práctica (Baumard, 2009; Rayou y Van Zanten, 2004). Así lo relata Simón, otro de los entrevistados, también primera generación en su familia en acceder al nivel superior. Se graduó en Historia en un ISFD de gestión privada y trabaja en escuela de gestión privadas desde entonces: “a mí me gusta mucho escuchar a los que son más grandes porque la tienen un poco más clara” (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años).

Por otro lado, frente a las situaciones que enfrenta el principiante al ingresar a la escuela y al aula, el trabajo en equipo aparece a menudo entre los entrevistados, asociado a una dinámica institucional que promueven los directivos y que permiten que el trabajo sea más llevadero, aún en escenarios complejos. Se observa aquí la distancia entre las escuelas en donde los directivos promueven el trabajo colectivo y donde la figura de la autoridad no está presente. Cuando hay un acompañamiento, donde el principiante encuentra un buen grupo de trabajo, la experiencia se transita de modo diferente y el peso de las dificultades de la práctica docente se aliviana, sobre todo en escuelas en contextos vulnerables.

En otros casos, son los profesores de las instituciones formadoras quienes aparecen conteniendo y brindando ayuda ante la inseguridad del primer empleo, particularmente para quienes se inser-

tan tempranamente a dar clases, como es el caso de Gimena, estudiante de Letras de un ISFD de gestión privada que ingresó a trabajar en escuelas de ambas gestiones antes de recibirse y encontró en sus formadores una gran ayuda para insertarse en el aula: “Acá [en el ISFD] son profes que no te dejan ‘en banda.’ Si necesitás alguna ayuda, si ya empezás a trabajar, más que nosotros recién empezamos, ayudan mucho” (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

Sin embargo, en las escuelas donde el docente no logra construir vínculos o no siente la presencia de sus compañeros o de los directivos, la problemática de iniciarse es aún mayor. En estos casos, la sensación de soledad está muy presente en las entrevistas. En tanto principiante, como expresa Adrián, graduado de Historia de la universidad pública y que trabaja en escuelas de ambas gestiones en la Ciudad, “te vas haciendo solo”. Del mismo modo, lo expresa Ariel ante su sorpresa cuando entró a su primera escuela a trabajar: “yo no sé si esto es así en todos lados, pero a mí nadie me dijo nada de cómo yo tenía que dar clase” (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año). En palabras de Valeria, graduada de Geografía de la universidad pública y profesora en escuelas de gestión privada, esta sensación no colabora en la tarea, porque “en la soledad hay muchas cosas y muchos fantasmas que vienen” (Entrevista Valeria, 28, U, G, P, 1 año y medio).

Como mencionamos, la tarea docente implica habilidades pedagógicas que se adquieren también con el ejercicio del oficio (Alliaud, 2004). Distintas investigaciones resaltan que los principiantes reconocen el rol de la socialización profesional en la adquisición de este saber de la práctica docente a través del contacto con sus “colegas más experimentados” (Hoff, 2010; Small, 2009), mientras manifiestan en muchos casos sentirse en soledad en el ingreso al colegio (Alliaud, 2004; Díaz y Menghini, 2015; Serra et al., 2009; Serra, 2015), ante la falta de acogida por parte de la institución (Small, 2009; Vaillant, 2009), lo que se agrava cuando el ingreso es en un colegio de zonas desfavorecidas (Rayou y Van Zanten, 2004).

La bibliografía coincide en que los principiantes no se sienten acompañados por las autoridades del colegio, siendo que en el mejor de los casos, les mencionan cuestiones de índole administrativo (como horarios, libro de temas, calendario académico, etc.) (Serra et al., 2009). Así como mencionamos los ejemplos del trabajo en equipo en algunos casos, en otros, la falta de acompañamiento se encuentra muy presente entre los entrevistados. Esto se visibiliza aún más donde existen situaciones complejas que el principiante debe aprender a manejar. Asimismo, la soledad se ve reforzada por las condiciones laborales en las que ingresan a trabajar, como por ejemplo las suplencias cortas o con pocas horas en la Institución; una problemática que acarrea la escuela secundaria y que genera mayor aislamiento. Esta situación se agrava en casos como los de María, que comentamos anteriormente, siendo recién graduada y muy joven al ingresar al aula:

No tenía respaldo de las autoridades tampoco, porque yo voy a un horario donde se terminó el horario normal, que es hasta las cinco y media, y yo estoy a partir de cinco y media con ellos. Entonces los directivos nunca están. Y a veces hay algún preceptor, y a veces hay algún otro profesor. Pero prácticamente no hay gente en la escuela. Es como un vacío el que se vive en algunas escuelas (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Como muestran investigaciones locales (Díaz y Menghini, 2015; Serra et al., 2009), esta situación de la ausencia o escasa presencia de los directivos en las escuelas es recurrente en el relato de los entrevistados, frente a lo cual a veces aparece el rol de los tutores, secretarías o preceptores supliendo esta falencia (Díaz y Menghini, 2015). Frente al miedo, la ansiedad, los nervios que describimos al comienzo del apartado, se agrega entonces la falta de acompañamiento por parte de las autoridades que algunos entrevistados resumen muy bien con expresiones como “te dejan tirado”.

Frente a estas situaciones de ausencia o falta de contención por parte de las autoridades de la escuela, se hace presente el acompañamiento de los colegas. En menor medida, encontramos algunos casos donde los principiantes no cuentan ni siquiera con ellos, y allí entonces la sensación de soledad se vuelve crítica. De este modo lo relata Valeria:

Yo me siento bastante sola en esta escuela trabajando. Si bien intercambio con la profesora, y me animo a preguntarle a la otra profesora de Geografía, cuando hacemos las planificaciones no hay reuniones. Hay reuniones de área pero son más expeditivas (Entrevista Valeria, 28, U, G, P, 1 año y medio).

Por otro lado, la sala de profesores aparece recurrentemente en las entrevistas como un espacio de encuentro privilegiado para el acompañamiento recibido y la conformación de equipos de trabajo (Díaz y Menghini, 2015). Sin embargo, en otros casos aparece como lugar de desencuentro generacional. Distintas investigaciones internacionales resaltan cómo los más jóvenes observan una “fractura” con los más antiguos de la escuela, desde la división territorial de la sala, donde no solo existe una división por disciplinas de los colegas, sino también por generaciones. Al mismo tiempo, la sala de profesores aparece como el espacio donde los nuevos eligen al “mentor” o “profesor referente”, es decir, al colega al que acudirán en busca de consejos (Baumard, 2009). Asimismo, estos trabajos señalan que los nuevos profesores valoran más que los antiguos la socialización profesional, los espacios de encuentro, reconocen la identidad colectiva como docentes, buscan trabajar interdisciplinariamente y son más críticos con su trabajo (Rayou y Van Zanten, 2004). Es el caso de Mercedes, graduada de Geografía en la universidad pública, ingresó a trabajar en escuelas de ambas gestiones, y relata de este modo su experiencia:

En la escuela privada en la que estoy en la sala de profesores hay muy buena onda, se charlan generalmente cosas que no tienen que ver con el aula y a veces sí, “che, que tal curso me pasa esto”, “uy sí, a mi también” o “no, conmigo engancharon bien”. Si alguno está preocupado... Yo suelo, cuando estoy preocupada, decir “che, no sé qué hacer con este curso, ¿ustedes cómo lo ven?” (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

La lógica de trabajo colaborativo que presentan los testimonios de ambas profesoras, entre novatos y experimentados, da cuenta del intento por romper con el individualismo y aislamiento de la tarea docente (Vidiella y Larrain, 2015), y pensar en una dinámica desde lo colectivo que simplifique pero además enriquezca la tarea.

La sala de profesores aparece entonces como un lugar para el encuentro entre colegas y con el saber. Pero también aparece como un espacio de encuentro con los compañeros del trabajo diario, donde se comparten las “alegrías” y las “tristezas” entre los profesores y se conforma comunidad.

5. CONCLUSIONES

Luego del recorrido realizado podemos concluir, en primer lugar, que los principiantes se encuentran presentes en la agenda pública (Birkland, 2015), como una preocupación en los países de la región (Birgin, 2014) y también en los diagnósticos de los Organismos Internacionales (OEI, 2010), en particular en relación a la necesidad de su acompañamiento. Observamos, por un lado, que si bien estos profesores no conforman la “agenda sistemática” (Elder y Cobb, 1993) sí ingresaron en la “agenda gubernamental” y se encuentran presentes en ésta, así como en la normativa vigente, aunque la complejidad de su “proceso regulatorio” (Birkland, 2015), a través de los dispositivos de acompañamiento diseñados, no alcanzan a cubrir los objetivos que plantea la política pública.

En segundo lugar, revisitamos los debates que surgen en torno a la categoría de principiantes y características en el contexto argentino y regional de la obligatoriedad de la escuela secundaria, la masificación de la educación superior y la reconfiguración del subsistema formador con la incorporación de nuevos perfiles que ingresan a la carrera docente (Birgin y Charovsky, 2013). A la luz de la diversificación institucional en la región, observamos en las trayectorias de los entrevistados el arribo de “nuevos sujetos” a la formación docente, primera generación en su familia en acceder al nivel superior. La llegada de estos “nuevos”, en términos del capital social y cultural que portan (Birgin, 2018), conlleva nuevos desafíos y responsabilidades para las instituciones formadoras que deben garantizar el acceso al nivel (Rinesi, 2015), pero también posee otra complejidad para su incorporación en las escuelas secundarias. Como hemos señalado en trabajos anteriores (Iglesias y Southwell, 2019), consideramos que nuestra investigación constituye un aporte para caracterizar a estos nuevos sujetos. Más cercanos a sus alumnos de sectores vulnerables, estos profesores cristalizan en sus propias trayectorias la ampliación de derechos y experiencias pedagógicas más igualitarias, que nos obligan a pensar nuevas políticas públicas de acompañamiento que les garantice no sólo el ingreso y permanencia en nivel superior sino una mejor inserción laboral en las escuelas secundarias.

En tercer término, revisamos el perfil de los principiantes retomando los debates de la literatura internacional, y particularmente de la academia francesa, donde también se observan estos nuevos públicos que acceden a la educación superior (Rayou y Van Zanten, 2004), así como los contextos de vulnerabilidad donde ingresan a dar clases frecuentemente con “públicos difíciles”, dando lugar a “configuraciones” múltiples en sus trayectorias formativas y laborales (Rayou y Véran, 2017) y la necesidad nuevamente de su acompañamiento. Del mismo modo, y dadas las complejidades actuales que mencionamos para la educación superior en la región, desde la literatura local, redefinimos la categoría de principiantes (Menghini y Negrin, 2015), considerando que su definición no está dada solo por el factor de la edad, incluyendo a quienes eligieron la docencia como segunda opción profesional (Southwell, 2012), sino también por la experiencia del profesor (Serra, 2015), incorporando a los “forasteros”, que comienzan a trabajar antes de graduarse (Charovsky y D’Angelo, 2011), y a los “nuevos sujetos” que son primera generación en su familia en acceder al nivel superior y que también se insertan a trabajar en las escuelas secundarias (Birgin, 2018).

Finalmente, mostramos desde el trabajo de campo de nuestra investigación en la CABA las múltiples experiencias que el principiante atraviesa en su inserción laboral, con sensaciones encontradas entre el placer por la tarea realizada y la angustia por arribar al aula. En ese recorrido que debe transitar para insertarse a trabajar, y ante la “fragilidad profesional” que genera ingresar al aula (Villanueva Gutiérrez, 2010), en muchos casos los entrevistados manifestaron que encontrarse con otros y sentirse acompañados, facilitó la tarea de “surfear la ola” de la iniciación, más aún en el caso de los “forasteros”, quienes se insertan tempranamente (siendo estudiantes del profesorado) y requieren de mayor ayuda en sus primeros pasos. Los espacios de socialización profesional, como la sala de profesores (Baumard, 2009; Díaz y Menghini, 2015), actúan como lugar de encuentro para estos principiantes con sus colegas de mayor experiencia, aunque también cristalizan las distancias entre los “viejos” y los “nuevos” respecto de las prácticas desarrolladas en el aula.

Concluimos que muchas veces los profesores principiantes se sienten en soledad (Alliaud, 2004; Díaz y Menghini, 2015; Serra et al., 2009; Serra, 2015), situación que complejiza aún más el momento de inserción, junto a la falta de dispositivos de acompañamiento para los principiantes desde las instituciones formadoras y las escuelas receptoras a pesar de la previsión a este respecto en la normativa (Alliaud, 2014b). Al igual que muestran las investigaciones relevadas, el rol de la

socialización profesional y la relación entre pares en las primeras inserciones de los principiantes aparecen como centrales en su desarrollo profesional. Observamos en el relato de los entrevistados que el tener un colega con quien consultar, un equipo a quien acudir o un directivo en quien apoyarse cambia la experiencia de iniciarse como profesor, transformando su subjetividad y generando instancias de aprendizaje con otros que enriquecen y hacen más placentera la tarea cotidiana. También en sus relatos se observa el rol fundamental que cumplen los “profesores experimentados” (Alliaud, 2014b; Hoff, 2010; Serra, 2015; Small, 2009), en tanto sostén anímico para los principiantes y como fuente de consulta en relación a las decisiones pedagógicas pero también referidas al campo disciplinar. Cuando estas situaciones no se dan, el ingreso del principiante al aula se torna más dificultoso y el desgaste que se produce en la tarea de enseñar pareciera ser mayor, más aún en aulas con grupos complejos o poblaciones vulnerables, con condiciones laborales que dificultan la tarea, y muchas veces incluso con profesores “forasteros” que aún no se graduaron. En este escenario que relatan muchos de los entrevistados es donde se visibiliza más la falta de políticas públicas de acompañamiento.

Esta sensación de soledad, que se agrava en la Argentina y en la región con docentes que acceden al puesto de trabajo tempranamente (Jacinto, 2010), demuestra que sería deseable que las políticas públicas prevean a futuro la existencia de dispositivos de intercambio con los profesores más experimentados. En síntesis, consideramos que nuestra investigación permite observar que los profesores principiantes poseen en la actualidad una variedad de trayectorias formativas y laborales que exigen repensar una política de acompañamiento más integral, posibilitando que la iniciación en la profesión se torne en una instancia formativa para ellos y puedan desarrollar el gusto por la tarea de enseñar.

Creemos que el desafío del presente con miras a futuro es formar a los profesores que se inician para las aulas del siglo XXI y lograr implementar articuladamente desde las instituciones educativas y formadoras políticas de acompañamiento que contemplan la diversidad de perfiles docentes que ingresan hoy a trabajar en las escuelas secundarias como resultado de la ampliación de derechos y expansión de la matrícula en la educación superior en la Argentina y la región, garantizando una inserción laboral que no se transforme en una ola difícil de surfear.

REFERENCIAS

- Aiello, B., y Fernandez Coria, C. (2015). Experiencias de iniciación en la docencia. En R. A. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 83-104). Buenos Aires: Noveduc.
- Aiello, B., y Menghini, R. A. (2015). Los inicios laborales de los profesores para nivel secundario: construcción de un itinerario complejo. En R. A. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 63-81). Buenos Aires: Noveduc.
- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 80-87. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41906>.
- Alen, B., y Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>.

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(34), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888>.
- Alliaud, A. (Coord.) (2014a). *Los sistemas de formación docente en el MERCOSUR. Planes de estudio y propuestas de formación continua*. Buenos Aires: Teseo. Recuperado de <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2018/01/Los-Sistemas-de-Formaci%C3%B3n-Docente-en-el-MERCOSUR.pdf>.
- Alliaud, A. (2014b). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral en la Argentina. *Revista Brasileira de Educación*, 19(56), 229-242. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/275/27530123012.pdf>.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 1-16. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41909>.
- Baumard, M. (2009). *Les nouveaux profs: l'école change, eux aussi*. Paris: Les Petits matins.
- Birgin, A., y Charovsky, M. M. (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2623>.
- Birgin, A. (Coord.) (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo/OEI/ Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)/MERCOSUR. Recuperado de http://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2017/07/Relevamiento-de-los-criterios-de-calidad-y-mejora.pdf.
- Birgin, A. (2018). ¿Serán profesoras y profesores? La ampliación de derechos y la formación de docentes en Ciencias Exactas. En Krichesky, M. (Comp.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (pp. 29-46). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria. Recuperado de <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/derecho-a-la-educaci%C3%B3n-y-pedagog%C3%ADas-aportes-para-un-pensamiento-pedag%C3%B3gico-del-siglo-xxi-detail>.
- Birkland, T. (2015). *An introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making*. London: Routledge.
- Charovsky, M. M., y D'Angelo, E. A. (2011). Ser nuevo en el sistema público o en el privado. Algunos relatos de las diferencias. *Revista Novedades Educativas*, (247), 54-58.
- Cherubini, L. (2009). Teacher Candidates' Perceptions of School Organization: Fundamental inconsistencies between expectations and experiences. *Mc Gill Journal of Education. Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 213-228. Recuperado de <http://mje.mcgill.ca/article/view/1268/3515>.
- Cornbleth, C. (2008). *Diversity and the new teacher: learning from experience in urban schools*. New York (N.Y.): Teachers College press.
- Davini, M. C. (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Deauvieu, J. (2005). Devenir enseignant du secondaire: les logiques d'accès au métier. *Revue française de pédagogie*, 150, 31-41. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_150_1_3224.

- Díaz, N. M., y Menghini, R. A. (2015). Los principiantes y la tensión con las instituciones educativas. En R. A. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 107-123). Buenos Aires: Noveduc.
- Elder, C. D., y Cobb, R. W. (1993). Formación de la agenda. El caso de la política de los ancianos. En L. F. Aguilar Villanueva (Ed.), *Problemas Públicos y agenda de gobierno* (pp. 77-104). México D.F.: Miguel Ángel Porrúa.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., y Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruselas: Ed. De Boeck Supérieur.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28(99), 444-465. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf>.
- Freitas, A., y Nunes, C. (2014). Ser professor iniciante no contexto brasileiro: o que dizem as pesquisas? *En IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. 25, 26 y 27 de noviembre de 2014. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/7.
- García-Huidobro, J. E. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. *Docencia*, (43), año XIX, 12-22. Recuperado de <http://creasfile.uahurtado.cl/la%20politica%20docente%20hoy%20y%20la%20formacion%20de%20profesores.pdf>.
- Guibert, P., Lazuech, G., y Rimbart, F. (2008). *Enseignants debutants: "faire ses classes". L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Hoff, C. (2010). Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. *Recherche et formation*, (63), 135-146. Recuperado de <http://rechercheformation.revues.org/335>.
- Iglesias, A., y Southwell, M. (2019). Paradojas de formarse como docente siendo 'recién llegados'. *Revista Diálogo Educativo*, 19(60), 447-468. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24468>.
- INFD (2015). *Informe de gestión 2007-2015. Instituto Nacional de Formación Docente, Dirección Nacional de Formación e Investigación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://cedoc.infd.edu.ar/upload/Direccion_Nacional_de_Formacion_e_Investigacion__Informe_de_gestion_2007205.pdf.
- Jacinto, C. (Comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, disposiciones y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo/IDES.
- Lecomte, C. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants: former et étayer. *Nouvelle-revue de psychosociologie*, 1(9), 91-103. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2010-1-page-91.htm>.
- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209-221. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/684/68425573002.pdf>.
- Menghini, R. A. (2015). La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional. En: R. A. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 17-38). Buenos Aires: Noveduc.

- Menghini, R. A., y Negrin, M. (Comps.) (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- Negrin, M., y Arias, A. (2015). Representar los primeros pasos en la docencia. En R. A. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 233-247). Buenos Aires: Noveduc.
- Negrin, M., y Bonino, G. (2015). Iniciación anticipada en la docencia: entre ser estudiantes y profesores. En R. A. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 179-192). Buenos Aires: Noveduc.
- OEI (2010). Metas educativas 2021. *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios (Documento final)*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <https://www.oei.es/Educacion/metas2021/documento-final>.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants: les épreuves de l'enseignement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Porta, L. (2017). La educación docente en cuestión. *Revista de educación*, (12), 5-9. Recuperado de http://fh.mdpc.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2508/2599.
- Rafael Ballesteros, Z., y Aguilera Moreno, M. (2016). *Salvar el pellejo. Saberes docentes para, en y desde la práctica*. Ciudad de México: Newton. Edición y tecnología educativa.
- Rayou, P., y Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris: Ed. Bayard.
- Rayou, P., y Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des saviors professionnels. *Education et sociétés*, 1(23), 79-90. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-79.htm>.
- Rayou, P., y Veran, J. P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui: des incertitudes porteuses? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (74), 37-46. Recuperado de <https://ries.revues.org/5777>.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Rodriguez, M. (2015). Los docentes de Filosofía y la búsqueda del primer trabajo. Una carrera con obstáculos. En R. A. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 145-158). Buenos Aires: Noveduc.
- Serra, J. C. (2015). ¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria. En R. A. Menghini y M. Negrin (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 39-61). Buenos Aires: Noveduc.
- Serra, J. C., Krichesky, G., y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 195-208. Recuperado de <https://www.ugr.es/~rcfpro/rev131ART13.pdf>.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A., y Fry, P. G. (2004). Tensions in Learning to Teach: Accommodation and the Development of a Teaching Identity. *Journal of Teacher Education*, 1(55), 8-24.
- Small, L. E. (2009). *'New teachers' experiences of their first year of teaching: entering a community of practice*. (Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in Education. Department of Integrated Studies in Education Faculty of Education McGill University), Montreal, Canada. Recuperado de http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=115634.

- Solís Zañartu, M. C., Núñez Vega, C., Contreras Valenzuela, I., Nelson Vásquez, L., y Ritterhausen Klaunning, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 331-342. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v42n2/art19.pdf>.
- Southwell, M. (2007). Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. En *Anuario de Historia de la Educación. Sociedad Argentina de Historia de la Educación* (pp. 261-285). Buenos Aires: Prometeo.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-69). Buenos Aires: FLACSO/HomoSapiens.
- Southwell, M. (2012). Presentación. En M. Southwell (Cooomp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 7-11). Buenos Aires: Homo Sapiens/FLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO/Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. En PREAL - Serie Documentos N° 50. Santiago de Chile*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 27-41. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Vidiella, J., y Larrain, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. Corporalidades, afectos y saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1281-1310. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a13.pdf>.
- Villanueva Gutiérrez, O. E. (2010). *De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional*. México D.F.: Miguel Ángel Porrúa.

Estrategias de asociación, organización y mnemotecnica loci que mejoran la capacidad de memoria a corto plazo de las personas mayores en el recuerdo libre y serial: un estudio cuasi-experimental

Abigail Gómez Correa^{*a} y Mónica Véliz de Vos^b

Universidad de Concepción, Facultad de Humanidades y Arte, Concepción, Chile

Recibido: 28 octubre 2019

Aceptado: 10 marzo 2020

RESUMEN. El acelerado cambio demográfico ocurrido en las últimas décadas ha propiciado, en nuestro país, el interés por investigar el envejecimiento y proponer programas de intervención destinados a prevenir y/o retrasar el declive cognitivo asociado a la edad. El presente artículo evidencia los resultados de un estudio cuasi-experimental cuyo propósito es determinar qué estrategias resultan eficaces para mejorar la memoria inmediata de personas mayores cuyas edades fluctúan entre 69 y 79 años. Se comparó el desempeño de un grupo experimental (19 sujetos en edad promedio de 75,6 años) y un grupo control (20 sujetos en edad promedio de 73,6 años) en el recuerdo libre y serial de palabras. Los sujetos experimentales participaron de un programa que incluyó el entrenamiento en estrategias de memoria inmediata (asociación, organización y método loci). Los resultados mostraron que el tratamiento causó efecto significativo en el recuerdo libre de palabras: las estrategias de asociación y organización practicadas en la intervención consiguieron que los sujetos del grupo experimental recordaran mayor número de palabras que al inicio del tratamiento, en comparación con el grupo control. En cambio, en el recuerdo serial de palabras no hubo diferencia entre ambos grupos como efecto del tratamiento, lo que obedecería a limitaciones derivadas del envejecimiento cognitivo, dificultad de la tarea y características del tratamiento.

PALABRAS CLAVE. Memoria de corto plazo; recuerdo libre; recuerdo serial; estrategias de memoria.

Association, organization and mnemonic loci strategies that improve the short-term memory capacity of older persons in the free and serial memory: A quasi-experimental study

ABSTRACT. The accelerated demographic change that has occurred in recent decades has led to interest in our country in researching aging and proposing intervention programs aimed at preventing and/or delaying age-related cognitive decline. The present article shows the results of a quasi-experimental study whose purpose is to determine which strategies are effective in improving the immediate memory of older people whose ages fluctuate between 69 and 79 years.

*Correspondencia: Abigail Gómez Correa. Dirección: Departamento de español, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción. Casilla 160-C, Concepción, Chile. Correos Electrónicos: abigailgomez@udec.cl^a, mveliz@udec.cl^b.

The performance of an experimental group (19 subjects with an average age of 75.6 years) and a control group (20 subjects with an average age of 73.6 years) in free and serial word recall was compared. The experimental subjects participated in a program that included training in immediate memory strategies (association, organization and loci method). The results showed that the treatment had a significant effect on the free memory of words: the association and organization strategies practiced in the intervention made the subjects in the experimental group remember more words than at the beginning of the treatment, compared to the control group. On the other hand, in the serial word memory there was no difference between both groups as an effect of the treatment, which would be due to limitations derived from cognitive aging, task difficulty and treatment characteristics.

KEYWORDS. Short-term memory; free recall; serial recall; memory strategies.

1. INTRODUCCIÓN

El aumento sin precedentes de adultos mayores en las últimas décadas producirá un incremento en el número de personas que sufrirá algún declive cognitivo en los próximos años (Ballesteros, 2016), lo que podría significar grandes costos para los gobiernos, las familias y los propios individuos. El cambio demográfico, ha suscitado el interés por estudiar el envejecimiento y realizar programas de intervención destinados a prevenir y/o retrasar el declive cognitivo asociado a la edad (Adcock et al., 2020; Jobe et al., 2001; Montejo y Montenegro, 2014; Piccirilli, Pigliautile, Arcelli, Baratta y Ferretti, 2019; Rebok, Carlson y Langbaum, 2007). En este contexto es importante la adquisición, desarrollo y mantenimiento de conductas saludables en la adultez tardía, el aprendizaje de estrategias que permitan a los mayores envejecer activamente y la capacitación de profesionales que ofrezcan servicios para responder a este cambio demográfico.

Las modificaciones orgánicas y sistémicas causadas por el envejecimiento originan variaciones en el funcionamiento cognitivo (Cabeza et al., 2018; Martín y Fernández, 2012; Park y Schwarz, 2002; Spreng y Turner, 2019) que son percibidas en la vida cotidiana y examinadas en tareas de laboratorio. Así, se ha reportado que, con la mayor edad, las personas perciben una disminución de la memoria (Heckhausen, Dixon y Baltes, 1989; Irak y Çapan, 2018) y que ello repercute en los comportamientos estratégicos que muestran en tareas de memoria, influyendo en su motivación, expectativas y compromiso (Ochoa, Aragón y Caicedo, 2005).

En tareas de laboratorio, las personas mayores evidencian baja capacidad de retención de información en pruebas de recuerdo inmediato (Salthouse, 1994a), resultado ello de un enlentecimiento general de la velocidad de procesamiento de la información (Salthouse, 1996), de la disminución del funcionamiento de la memoria operativa (Baddeley y Hitch, 1974; Liu y Wang, 2019) o debido al declive en los mecanismos inhibitorios responsables de limitar la entrada de información no relevante a la memoria (Hasher y Zacks, 1988; Rey-Mermet y Gade, 2018). Según plantean Brickman y Stern (2009) -sin embargo- la memoria de corto plazo no disminuye significativamente en los adultos mayores sanos, aunque sí revela cambios al ser evaluada en pruebas de recuerdo libre y serial.

El recuerdo libre es una de las tareas cognitivas más sensibles a la edad: demanda recordar una lista de elementos en el orden deseado por el sujeto, independientemente de su presentación, lo que exige que la persona inicie la emisión de señales de recuperación para facilitar el acceso a la información deseada e inhibir los recuerdos no relacionados con la meta (Biss, Rowe, Weeks, Hasher y Murphy, 2018; Hasher y Zacks, 1988). Aún más sensible es el recuerdo serial, que exige recordar una lista de elementos en el mismo orden de presentación (Golomb, Peelle y Addis, 2008).

Se ha demostrado que los adultos mayores pueden desarrollar su plasticidad cognitiva para hacer frente al declive que experimenta la memoria en tareas de recuerdo inmediato, y que el entrenamiento puede activar habilidades disponibles en su repertorio y mejorar su rendimiento (Dörrenbächer Wu, Zimmer y Kray, 2020; Engvig et al., 2010; Kliegl, Smithy Baltes, 1989; Navarro y Calero, 2018).

Los programas de entrenamiento de la memoria para adultos mayores se basan en la enseñanza de estrategias y mnemotecnias que ayudan al aprendizaje del material deseado y mejoran el desempeño en tareas de recuperación (Baltes y Kliegl, 1992; Benedet, Martínez y Alexandre, 1998; Gross et al., 2014). La idea básica es que si las estrategias de memoria se seleccionan y aplican de manera apropiada y en el contexto preciso, pueden compensar los déficits de memoria propios de la vejez (Cavanaugh, Grady y Perlmutter, 1983).

Las intervenciones para adultos mayores cognitivamente normales se enfocan por lo general en enseñar estrategias externas e internas de memoria (Jobe et al., 2001; Troyer, 2001).

Se denominan estrategias externas todos aquellos recursos, mecanismos o dispositivos externos a la persona que se usan para recuperar la información deseada. Tienen en común el hecho de que se confía en el entorno -y no en la capacidad de la memoria- para disponer de claves que permitan acceder a la información. Incluyen escribir notas, hacer listas, usar un calendario o alarma, colocar objetos o notas en el campo visual o confiar en otras personas para acudir al recuerdo (Bouazzaoui et al., 2010; Díaz, Martín y Peraita, 2013).

Las estrategias internas de memoria, por su parte, comprenden todos aquellos procesos cognitivos que los individuos ponen en acción con el fin de registrar, almacenar y recuperar la información. Entre estos procesos está la repetición, que favorece el registro y la retención de la información mediante el repaso por mantenimiento (repetición literal) y mediante el repaso por elaboración (Díaz y Rodrigo, 1989). El primero mantiene la información en la memoria a corto plazo y consiste en la continua vocalización o sub-vocalización de los elementos; el segundo -repetición por elaboración- lleva consigo un procesamiento más profundo que integra otras estrategias como la asociación y el agrupamiento (Ballesteros, 2016; Craik y Lockhart, 1980).

La visualización, por su parte, es una estrategia interna de memoria que facilita la codificación de la información por medio de la creación de imágenes mentales de los objetos, acciones o datos que se quiere memorizar. Se puede aplicar a tareas como seguimiento de instrucciones, recuerdo de listas, lectura de textos, entre otras (Carvajal y Restrepo, 2013; Hernández, 2005).

Basado en una estrategia interna de memoria el llamado método loci (del latín locus, lugar) permite codificar y recuperar información a partir de la estrategia de visualización (Bower, 1970). Para practicar el método el sujeto debe visualizar una ruta conocida y transitarla mentalmente, por ejemplo, recorrer diversas habitaciones de la propia casa, con el propósito de depositar en cada lugar el dato a recordar. Los datos pueden ser elementos de una lista o ideas de un discurso. Se recomienda que la asociación visual entre el lugar y el elemento que se va a memorizar sea única e inusual para conseguir una adecuada vinculación (Soria, 2018), asimismo, la imagen tiene que ser clara y vívida (Verhaeghen y Marcoen, 1996). Mientras más tiempo se dedique a la elaboración de la imagen mejor será el recuerdo (Baddeley, 1990, citado en Pont y Carroggio, 2009). La secuencia estructurada de las imágenes en el método loci proporciona claves en la memoria, lo que se traduce en un mejor rendimiento (Gross et al., 2014).

Junto con el método loci, entre las estrategias internas más usadas en el entrenamiento de la memoria están las de organización y asociación. Según Cerdán y Salmerón (2018), la organización

consiste en agrupar la información mediante categorías semánticas que sirven de claves para el almacenamiento y la recuperación. Los autores, sugieren que esta facilitación en el recuerdo se debe a la reducción de la información que se mantiene en la memoria operativa. Así, si se le pide a alguien recordar palabras como rótula, bíceps, metacarpo, fémur, abductor, peroné, glúteo, tríceps y radio, probablemente decida organizarlas por categorías semánticas, reconociendo que algunas son nombres de huesos y otras de músculos.

Por su parte, la estrategia de asociación consiste en relacionar información nueva con datos ya conocidos que dispone el sujeto, con ello se favorece el aumento del significado de los datos a retener y, por tanto, su almacenamiento. Asociar implica la identificación de un referente común o un significado compartido por dos o más informaciones que deben recordarse (Flavell, 1993). Ejercicios como el aprendizaje de pares y secuencias de palabras o producción de historias que encadenen los datos que se desea memorizar ilustran esta estrategia (Carvajal y Restrepo, 2013).

Para aprender una lista de palabras no relacionadas semánticamente en una tarea de recuerdo serial, el método loci constituye una buena opción. Si se intenta aprender una lista de palabras relacionadas semánticamente en una tarea de recuerdo libre, el uso de la estrategia de categorización ha probado ser efectiva (Rebok et al., 2007; Troyer, 2001).

Otra estrategia interna de memoria es la centralización, cuyo propósito es conservar el núcleo de la información y desechar lo periférico o accesorio, vale decir, se extrae la información principal con el fin de sintetizar los datos que serán almacenados. Buenos ejemplos de ella son el subrayado y la elaboración de esquemas (Muñoz, Blázquez, Galpasoro y González, 2009).

Se ha observado que los programas de entrenamiento que incluyen estrategias internas de memoria resultan eficaces para mejorar el recuerdo en personas mayores. El estudio ACTIVE [*Advanced Cognitive Training for Independent and Vital Elderly*], creado en 1998 y con varios controles de seguimiento a la fecha, reportó que el uso de las estrategias de categorización, asociación, visualización y el método de loci tienen efectos inmediatos en tareas de velocidad de procesamiento de la información, razonamiento y memoria (Ballesteros, 2016; Jobe et al., 2001). Diversas investigaciones han demostrado que el uso de la estrategia de asociación y organización (categorización) en jóvenes y mayores resultan eficaces para incrementar la recuperación de palabras en tareas de recuerdo libre (Benedet et al., 1998; Santos, Oliveira, Galduróz y Bueno, 2009; Wingfield, Lindfield y Kahana, 1998). Lo mismo sucede con el recuerdo serial de palabras utilizando el método loci (Baltes y Kliegl, 1992; Kliegl et al., 1989), incluso se reporta cambios a nivel de estructura cerebral en personas mayores (edad media 61,3 años) entrenadas con el método (Engvig et al., 2010). Asimismo, el uso de la mnemotecnia loci en entornos experimentales se asocia a un aumento de la activación en la región cerebral occipital (Nyberg et al., 2003).

En este contexto, nos preguntamos si las estrategias que han resultado eficaces para mejorar la memoria de corto plazo de jóvenes y mayores podrían también ser adecuadas para personas de edad más avanzada, esto es, adultos mayores con edades superiores a los 69 años. Con el propósito de responder a esta pregunta se llevó a cabo un estudio de carácter cuasi-experimental orientado a mejorar la memoria de corto plazo en recuerdo libre y serial de palabras de personas entre los 69 y 79 años de edad. El diseño empleado respondió a pretest-intervención-postest. Se formularon dos hipótesis: una, que plantea que si los adultos mayores son entrenados en estrategias de asociación y organización obtendrán un mejor rendimiento en la tarea de recuerdo libre de palabras y otra, que propone que si los mayores son entrenados con el método loci, mejorarán el desempeño en la tarea de recuerdo serial de palabras.

2. METODOLOGÍA

2.1 Participantes

La muestra estuvo constituida por 39 adultos mayores pertenecientes a agrupaciones comunales de la ciudad de Angol, cuyas edades se distribuían entre los 69 y 79 años. El grupo experimental incluyó 19 adultos mayores, cuya edad promedio era de 75,6 años; el grupo control, por su parte, lo conformaron 20 adultos mayores, con una edad promedio de 73, 6 años. Con respecto a la escolaridad, se fijó como criterio de inclusión un mínimo de 6 años, siendo para el grupo experimental el promedio 9,6 años de escolaridad y para el grupo control 9,9 años. Todos los sujetos aceptaron participar voluntariamente en la investigación por medio de un consentimiento informado, el que fue revisado y aprobado por el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Concepción.

Con la finalidad de descartar alguna demencia u otro signo de deterioro cognitivo patológico, dada la alta probabilidad que presentan tales características en este grupo etario, se sometió a los participantes a una evaluación psicológica. Para tal propósito, se utilizó un instrumento diseñado para detectar la aparición de demencia senil, esto es, la versión estandarizada para Chile del *Mini Mental State Examination* (MMSE). En este estudio se utilizó un corte de $24 \geq$ puntos para asegurar la inexistencia de déficit neuropsicológico (Lobo et al., 1999). Asimismo, se evaluó la memoria auditiva a corto plazo mediante la Subprueba de retención de dígitos del Test de Inteligencia para Adultos WAIS-IV. La tarea consiste en una serie de secuencias de números de tamaño ascendente que la persona debe repetir una vez que la emite el evaluador. Consta de dos partes: la primera en la que el adulto debe repetir los números en el mismo orden en el que son presentados y la segunda en que debe repetirlos en orden inverso (Aaron y Gilbert, 2007).

Aplicado el test de Wilcoxon para comparar a los dos grupos en la amplitud de dígitos, no mostró diferencias significativas (véase Tabla 1).

Tabla 1. Retención de dígitos directos e inversos en grupo experimental y control.

	Retención dígitos directos		
	Promedio	D.E	valor - p
Grupo experimental	5,2	1,0	0.4247
Grupo control	5,1	1,1	
	Retención dígitos inversos		
	Promedio	D.E	valor - p
Grupo experimental	3,3	1,2	0.3354
Grupo control	2,9	0,8	

2.2 Instrumentos

Para llevar adelante el proceso de recogida de los datos se prepararon 4 instrumentos: 2 pruebas de recuerdo libre (pre y post prueba) y 2 pruebas de recuerdo serial (pre y post prueba), las que se describirán a continuación:

Pruebas de recuerdo libre

En la elaboración de las pruebas se siguió la metodología básica de la tarea, a saber, se presentó una lista de vocablos al participante para su posterior recuerdo en el orden deseado (Grenfell-Essam, Ward y Tan, 2017). Se cauteló que las listas del pre y post-test fueran similares en longitud, número de sílabas por palabra y rangos de frecuencia de uso de las palabras. Para seleccionar los estímulos de las listas se utilizó el Spanish Lexical Database (Espal) y se usó el valor logaritmo 10 ($\text{cnt} + 1$). La longitud de cada lista de recuerdo libre fue de 15 vocablos (Grenfell-Essam y Ward, 2012), todos sustantivos bisilábicos [c-v-c-v] (Golomb et al., 2008; Baker, Tehan y Tehan, 2012), divididos en 9 de baja frecuencia y 6 de alta frecuencia de uso. El rango de baja frecuencia fue desde 3.054.996 hasta 3.794.697 de palabras y el rango de alta frecuencia fue desde 3.882.809 hasta 4.313.994 de palabras (véanse Tablas 3 y 4).

Las categorías semánticas del pre-test fueron “partes del cuerpo”, “medios de transporte”, “partes de una casa” y las del post-test, “animales”, “alimentos”, “muebles de una casa” (Aizpurua y Lizaso, 2015; Davies y Hayward, 2018; Vega y Fernández, 2011). Se decidió usar en la lista palabras relacionadas semánticamente y no relacionadas semánticamente (Santos et al., 2009) para probar la efectividad de las estrategias de asociación y organización en la tarea de recuerdo libre.

Tabla 3. Prueba de recuerdo libre, pre-test		Tabla 4. Prueba de recuerdo libre, post-test	
Estímulo	Frecuencia de uso de la palabra	Estímulo	Frecuencia de uso de la palabra
vena	3.085.291	tina	3.054.996
coche	4.232.793	zorro	4.255.152
piso	4.035.270	leche	4.031.933
<i>lana</i> ¹	3.673.390	<i>foto</i>	3.683.047
codo	3.309.843	cuna	3.515.476
nave	4.157.275	gato	4.074.378
baño	3.794.697	sopa	3.397.245
<i>fla</i>	3.632.761	<i>nube</i>	3.665.675
seno	4.085.398	silla	3.882.809
moto	3.240.799	rata	3.236.033
reja	3.106.871	jugo	3.233.504
vaso	3.665.862	<i>pino</i>	3.621.592
pelo	4.031.610	cama	4.146.407
taxi	3.340.246	lobo	3.754.883
techo	3.919.392	papa	4.313.994

Pruebas de recuerdo serial

De acuerdo con la metodología, se presentó una lista de vocablos al participante para su posterior recuerdo en el mismo orden emitido (Grenfell-Essam et al., 2017). La longitud de cada lista de recuerdo serial fue de 15 vocablos (Grenfell-Essam y Ward, 2012), sustantivos bisilábicos [c-v-c-v], divididos en 8 de baja frecuencia y 7 de alta frecuencia de uso. El rango de baja frecuencia

1. Las palabras en cursiva no pertenecen a ninguna categoría semántica.

fue desde 3.130.012 hasta 3.784.902 de palabras y el rango de alta frecuencia fue desde 3.828.080 hasta 4.488.551 de palabras. Se cauteló que los vocablos de la lista no estuvieran relacionados entre sí (véase Tabla 5 y 6) para evitar una recuperación por similitud semántica y propiciar la recuperación en serie (por orden de presentación).

Tabla 5. Prueba de recuerdo serial pre-test		Tabla 6. Prueba de recuerdo serial post-test	
Estímulo	Frecuencia de uso de la palabra	Estímulo	Frecuencia de uso de la palabra
goma	3.294.907	pañó	3.254.064
niña	4.068.112	roca	3.971.090
pesa	3.413.132	tapa	3.419.295
lago	4.150.357	peso	4.406.046
pipa	3.130.012	yugo	3.164.353
yeso	3.329.601	faro	3.385.606
lodo	3.203.305	gorro	3.217.221
palo	3.773.494	vela	3.784.902
cubo	3.247.728	remo	3.258.398
perro	4.333.165	luna	4.318.460
lino	3.290.480	tallo	3.208.979
mapa	3.865.104	pecho	4.145.383
rosa	4.265.572	caja	4.200.057
sede	4.474.508	niño	4.488.551
llave	3.828.080	cerro	4.007.278

El tratamiento

El programa de intervención abarcó un total de 17 sesiones ejecutadas en un período de 6 meses. Las 6 primeras se destinaron a establecer comunicación con los adultos mayores del grupo experimental por medio de entrevistas individuales y evaluación del estado cognitivo y la memoria auditiva inmediata de cada uno. Las 10 sesiones siguientes de trabajo se destinaron al entrenamiento del grupo experimental².

La intervención incluyó el uso de estrategias internas de memoria, a saber, asociación y organización (Carvajal y Restrepo, 2013; Flavell, 1993; Muñoz et al., 2009; Peraita y Grasso, 2010; Rebok et al., 2007) y el uso del método loci (Bower, 1970; Engvig et al., 2010; Gross et al., 2014). El tratamiento incluyó también el uso de estrategias externas de memoria para solucionar los olvidos cotidianos de los adultos participantes (Intons-Peterson y Fournier, 1986; Jobe et al., 2001; Saczynski y Rebok, 2004; Troyer, 2001). En cada sesión de la intervención se consideró la estimulación de la habilidad de atención (Hasher y Zacks, 1988) y el uso de estrategias metacognitivas para instar al adulto mayor a reflexionar, monitorear y controlar sus propios procesos cognitivos (Dunlosky y Metcalfe, 2008; Hertzog y Dunlosky, 2011; Stine-Morrow, Miller y Hertzog, 2006).

En la fase inicial del tratamiento se interiorizó a los participantes en el funcionamiento de la memoria en la vejez, por medio de una exposición con recurso visual, se dio a conocer los cam-

2. Se realizó –además– 1 sesión de recuperación y 7 visitas domiciliarias, requeridas para completar el tratamiento de aquellos adultos mayores que no asistieron a los encuentros grupales.

bios que se producen como consecuencia del envejecimiento normal, su implicancia en la vida cotidiana (Ballesteros, 2014), y los beneficios de la utilización de estrategias para promover la autonomía personal. Respondieron el Cuestionario multifactorial de memoria de Riffo, Reyes y Véliz (2013) con la finalidad de que tomaran conciencia sobre el propio funcionamiento de su memoria.

Las estrategias internas de memoria -asociación, organización y método Loci- se trabajaron progresivamente, a saber, explicando en qué consistía la estrategia y su aplicación en tareas de carácter cotidiano para el sujeto, para usarla luego en recuerdo inmediato de listas de palabras.

La estrategia de asociación primero se aplicó con el fin de vincular caras y nombres (Maroto, 2003) de los mismos integrantes, después con personajes y su descripción y finalmente con palabras de uso cotidiano que requerían ser relacionadas semánticamente con otras palabras en el marco de listas de recuerdo libre presentadas en forma oral y en forma escrita. Por su parte, la estrategia de organización también se trabajó gradualmente en su aplicación. Primero se dio a conocer su utilidad en el quehacer diario del individuo, por ejemplo, en el recuerdo categorizado de una lista de artículos para comprar en el almacén y farmacia (para ello se recreó la situación) y se ejerció la estrategia aplicándola a listas de palabras de recuerdo libre semánticamente estructuradas que exigían identificar vocablos no incluidos en diversas categorías.

En cuanto al uso del método loci, se dio a conocer el origen y su importancia en el recuerdo serial. En primera instancia se recorrió virtualmente una casa para que los sujetos comprendieran los principios generales de la estrategia (Bower, 1970), esto es, cómo anclar las palabras a una ruta conocida para recordarlas en orden. Se les solicitó elegir una ruta familiar -y no cambiarla durante todo el entrenamiento- para trabajar con listas de palabras que aumentaron progresivamente en número (5,10,15) en las sesiones de trabajo. En forma individual se hizo visualizar y graficar la ruta que sería la base para anclar las palabras, así cada persona graficó su propio recorrido (en hojas de block de dibujo) e identificó de principio a fin su itinerario.

Una parte esencial del programa fue la ejercitación de la habilidad de atención, ejecutada al inicio de las reuniones de trabajo, instancia en que se pedía al sujeto resolver ejercicios, de atención selectiva o dividida, como tachar sólo un determinado estímulo dentro de un conjunto de elementos o atender a dos estímulos a la vez. Otro aspecto importante fue el uso de las estrategias externas de memoria aplicadas durante el programa para solucionar los olvidos cotidianos del adulto mayor, como el uso del calendario de notas (Ostrosky y Lozano, 2003), el ejercicio de “llamado telefónico” (Troyer, 2001), el del Auto-registro de Olvidos Diarios (Maroto, 2003) y la identificación de claves visibles en el recuerdo cotidiano (Bouazzaoui et al., 2010; Díaz et al., 2013), estas estrategias se enseñaban en la sesión de trabajo y se daban como tarea para aplicarlas en el domicilio junto con el registro semanal de tareas enviadas al hogar. Se entregó una agenda como un recurso externo de memoria (Saczynski y Rebok, 2004), que los participantes debían usar para registrar las tareas realizadas en el domicilio y anexar los resúmenes de las sesiones de trabajo.

Una vez concretada la intervención, los resultados obtenidos antes y después del tratamiento fueron analizados con el software R-project[®].

3. RESULTADOS

En el análisis de los datos se consideró el número de palabras recuperadas en la tarea de recuerdo libre y su interacción inter e intragrupal, el porcentaje de palabras evocadas por categoría semántica en recuerdo libre y su interacción inter e intragrupal, el número de palabras no categorizadas

semánticamente en lista de recuerdo libre y su interacción inter e intergrupala y el número de palabras recuperadas en la tarea de recuerdo serial y su interacción inter e intragrupal.

Para verificar que no existía diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental antes de la intervención, se aplicó la prueba *t* de Student para muestras independientes en la tarea de recuerdo libre y el test de Wilcoxon para muestras independientes en la tarea de recuerdo serial. De igual forma para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental después de la intervención, se utilizó en el análisis de las variables la prueba *t* de Student para muestras independientes cuando se cumplía con los supuestos de normalidad distribucional (test Shapiro- Wilk) y la homogeneidad de varianza (test de Bartlett) en ambos grupos. Y se aplicó el test de Wilcoxon cuando no se cumplía con dichos supuestos.

Se usó un nivel de significancia del 0.05, es decir, cada vez que el valor-*p* asociado a un test fue menor que 0.05 se le consideró estadísticamente significativo.

Tarea de recuerdo libre

En primer lugar, el grupo experimental y control fueron comparados antes del tratamiento para verificar su homogeneidad con respecto al número de palabras recuperadas en la tarea de recuerdo libre. Al analizar los resultados no se evidenció diferencia significativa (valor-*p* = .3657) entre el grupo experimental y control, pues en promedio los adultos mayores recordaron la misma cantidad de palabras (4,89 y 4,45) al momento de iniciar la intervención.

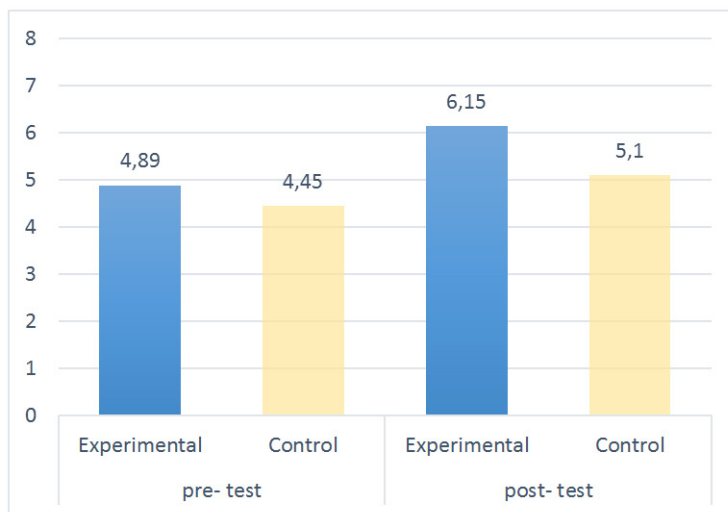


Figura 1. Comparación número de palabras recuperadas en pre-test y post- test de recuerdo libre del grupo experimental y control.

Después de la intervención y al comparar ambos grupos en el número de palabras recuperadas en tarea de recuerdo libre, se observó diferencia significativa (valor-*p* = .01413) a favor del grupo experimental, indicando que la intervención tuvo efectos en los adultos mayores entrenados con estrategias de memoria. En promedio los participantes del grupo experimental retuvieron 6,15 palabras, en comparación con los participantes del grupo control, que retuvieron 5,1 vocablos.

Además de realizar un análisis intergrupo del número de palabras recuperadas en pre y post-test de recuerdo libre, se realizó un análisis intragrupo, el que mostró que el grupo experimental incrementó significativamente (valor-p =.02528) su rendimiento en retención de palabras en comparación con su desempeño inicial. Al comparar el número de palabras recuperadas en pre y post-test en recuerdo libre del grupo control, se observó que los adultos mayores aumentaron su recuerdo en .65 palabras (valor-p =.01691) tras 10 sesiones donde se trataron temas relacionados con los derechos humanos de las personas mayores en la sociedad y temas de salud no vinculados a la ejercitación de la memoria inmediata.

Los resultados asociados a la comparación del porcentaje de palabras evocadas por categoría semántica entre el grupo experimental y control después de la intervención indican que los adultos mayores que recibieron tratamiento se beneficiaron de las estrategias de asociación y organización, pues aumentó significativamente la tercera categoría semántica, en comparación con los participantes que no recibieron entrenamiento.

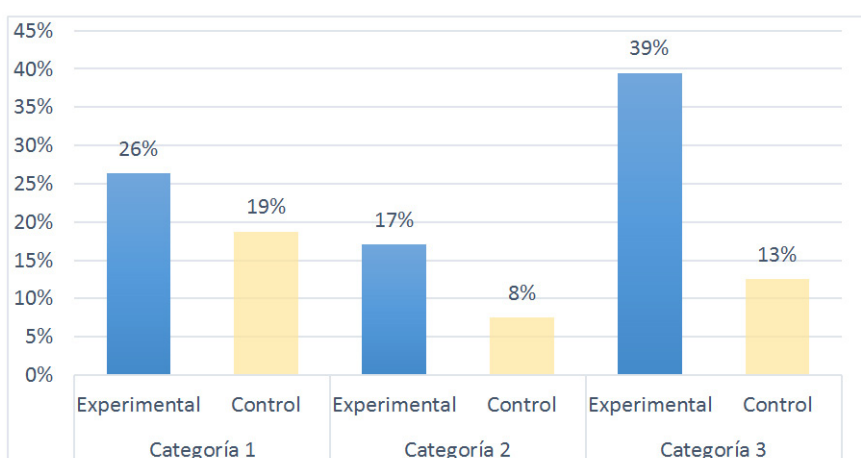


Figura 2. Comparación del porcentaje de palabras evocadas por categorías semánticas del post-test de recuerdo libre en grupo experimental y control.

Para la categoría semántica 1 (“animales”) y la categoría 2 (“alimentos”) no se observan diferencias significativas entre ambos grupos (valor-p = .5149 para la categoría 1 y valor-p =.2125 para la categoría 2), sin embargo, existe diferencia estadísticamente significativa (valor-p =.003787) en la categoría 3 “muebles de casa”, donde el grupo experimental relacionó semánticamente las palabras en un 39% por sobre un 13% del grupo control.

Al comparar el rendimiento de cada grupo antes y después de la intervención en el porcentaje de palabras evocadas por categorías semánticas en el recuerdo libre, es posible señalar que el grupo experimental incrementó su rendimiento en el post-test en relación con el pre-test, vale decir, los participantes transfirieron las estrategias de memoria a la tarea de recuerdo libre después del tratamiento, mejorando su memoria a corto plazo. Se muestra que existe diferencia significativa (valor-p =.03709) en la categoría 1 “partes del cuerpo” y “animales”, donde los adultos mayores aumentaron a 21% las relaciones semánticas de las palabras, por sobre las demás categorías (valor-p =.2402 categoría 2 y valor-p =.05685 categoría 3).

Por su parte, el grupo control no tuvo incremento significativo en la comparación del porcentaje de palabras evocadas por categorías semánticas del pre y post-test (valor-p=.6655 categoría 1, valor-p=1 categoría 2, valor-p=.6078 categoría 3).

Los análisis de los resultados muestran que no existe diferencia significativa (p -valor = .404) entre ambos grupos en cuanto al número de palabras no categorizadas semánticamente en lista de recuerdo libre. No obstante, en promedio el grupo experimental disminuyó el recuerdo de palabras que no pertenecían a las categorías “animales”, “alimentos” y “muebles de casa”, lo que demuestra que los participantes centraron su atención en la recuperación de palabras organizadas por categoría, gracias a las estrategias de memoria, inhibiendo vocablos no vinculados semánticamente.

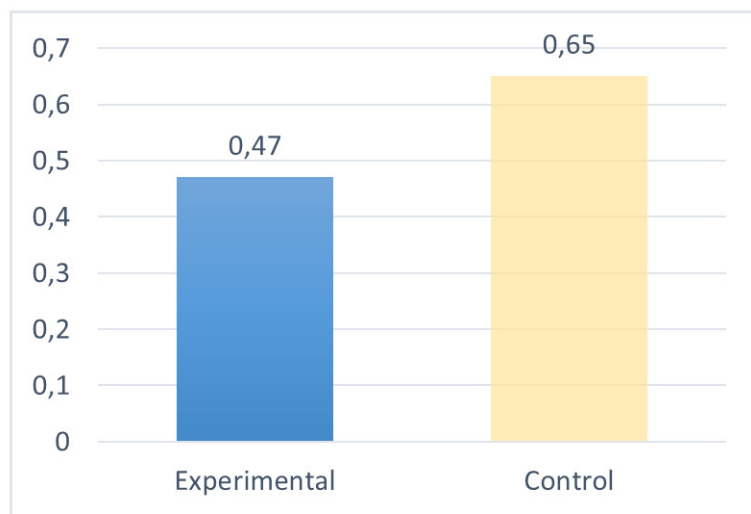


Figura 3. Comparación número de palabras no categorizadas semánticamente en lista de recuerdo libre, en post-test del grupo experimental y control.

Al comparar el número de palabras no categorizadas semánticamente en la lista de recuerdo libre del grupo experimental antes y después de la intervención, se observa que, aunque no fue significativa la diferencia (valor- p = .3586), en promedio los adultos mayores disminuyeron los estímulos no vinculados semánticamente en relación a su rendimiento inicial. Esto indica que se beneficiaron de las actividades de estimulación de atención realizadas en el tratamiento logrando mayores asociaciones semánticas en las categorías. Al analizar el desempeño del grupo control, se verifica que no existe diferencia significativa (valor- p = .6267) en el número de palabras no categorizadas semánticamente en la lista de recuerdo libre. En promedio el grupo aumentó el recuerdo de vocablos no relacionados semánticamente entre sí.

Recuerdo serial

Los resultados del pre- test no evidencian diferencias significativas entre el grupo control y experimental, en el número de palabras recuperadas de la tarea de recuerdo serial (valor- p = .9762). Ello demuestra que ambos grupos estaban en igualdad de condiciones antes del tratamiento.

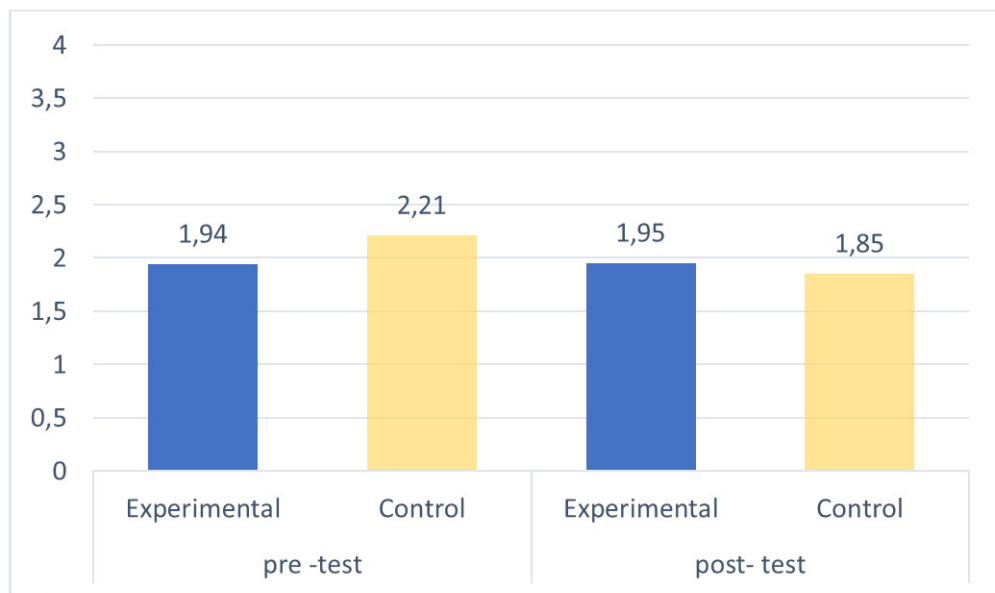


Figura 4. Resultados número de palabras recuperadas en pre-test y post- test de recuerdo serial del grupo experimental y control.

Después del tratamiento no hubo diferencia significativa (valor-p = .2294) en el número de palabras recordadas entre ambos grupos. Aunque en promedio el grupo experimental tuvo una leve alza en el rendimiento, en comparación con el grupo control, no hubo efecto estadísticamente significativo en esta variable.

Al comparar el rendimiento de cada grupo antes y después de la intervención en el número de palabras recuperadas en la tarea de recuerdo serial, se puede observar que los adultos mayores que recibieron tratamiento en promedio incrementaron levemente el recuerdo de vocablos en relación a su rendimiento inicial, pero la diferencia no fue estadísticamente significativa (valor-p = .3786) en el número de palabras recuperadas. El desempeño de los participantes no fue modificado por la mnemotecnia loci incluida en el tratamiento.

Por último, el grupo control en promedio redujo el recuerdo de vocablos en relación a su rendimiento inicial (valor-p = .8154) en la variable número de palabras recuperadas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La pregunta que ha guiado este estudio pone en cuestión qué estrategias de entrenamiento son eficaces para mejorar la capacidad de memoria a corto plazo de las personas mayores de avanzada edad en el recuerdo libre y serial de palabras. El análisis de los datos obtenidos evidencia claramente que el entrenamiento con estrategias internas de memoria causó efecto significativo en el recuerdo libre de palabras. Las estrategias de asociación y organización practicadas en la intervención consiguieron que los sujetos del grupo experimental recordaran mayor número de palabras que al inicio del tratamiento, en comparación con el grupo control. Esto confirma que la estrategia de asociar facilita el recuerdo en los adultos mayores, generando la identificación de un referente común o un significado compartido por dos o más informaciones que se desean

recuperar (Flavell, 1993). La acción de organizar, por su parte, reduce el número de unidades que se manipula en la memoria operativa permitiendo disponer de claves para el almacenamiento y la recuperación de los datos (Cerdán y Salmerón, 2018). El hecho de que se haya facilitado la recuperación de las palabras mediante una acción consciente y controlada pone en evidencia que el uso de estrategias de memoria puede compensar los déficits cognitivos propios de la vejez (Cavanaugh et al., 1983).

Un aspecto que requiere reflexión es el desempeño del grupo experimental en el número de palabras recuperadas por categoría semántica en recuerdo libre. El análisis de los resultados indica que el grupo experimental, en comparación con el grupo control, usó y se benefició notoriamente de la estrategia de organización (categorización) en recuerdo libre. Hubo un aumento en promedio del número de palabras recordadas en la primera y segunda categoría semántica e incrementó significativamente (valor- $p = .003787$) el porcentaje en la tercera categoría semántica (muebles de casa). Si bien, esta alza -por sobre las otras- se podría atribuir a que los sujetos experimentales aplicaron la estrategia de organización a las primeras y últimas palabras de la lista, deben también tenerse en cuenta los efectos de primacía y de recencia, que aparecen comúnmente en el recuerdo inmediato (Graf y Utzl, 1995), que pudieron haber facilitado la aplicación de la estrategia.

Nótese que en el análisis intragrupal el porcentaje de palabras recordadas del grupo experimental antes y después del tratamiento incrementó en todas las categorías semánticas, siendo significativo este aumento (valor- $p = .03709$) en la primera categoría semántica del recuerdo libre. La práctica de la estrategia en las sesiones de entrenamiento fue esencial en este resultado, ya que los sujetos relacionaron con mayor facilidad los vocablos del post-test superando además su propio rendimiento y demostrando que, aunque hay dificultad en la vejez para usar espontáneamente estrategias de recuperación de la información (Naveh-Benjamin, 2000), si estas se aprenden y ejercitan facilitan el recuerdo inmediato (Benedet et al., 1998). En cuanto al rendimiento del grupo control en el pre y post-test, no hubo aumento significativo en el porcentaje de palabras recordadas en las distintas categorías semánticas.

Con respecto a la recuperación del número de palabras no categorizadas semánticamente propias de la lista de recuerdo libre, si bien no hay diferencias significativas entre ambos grupos, el grupo experimental las tuvo en menor cantidad. Si se tiene en cuenta que uno de los focos del entrenamiento fue la ejercitación de la capacidad de atención, se entiende que el grupo experimental haya tenido un desempeño mejor en la tarea de no ingresar palabras no categorizadas a la MCP.

Ahora bien, al examinar los resultados del grupo control (intragrupos) cuando se compara su desempeño en el pre y post-test en lo relativo al recuerdo libre, se encuentra un incremento significativo (valor- $p = .01691$) del número de palabras recordadas. ¿Qué explicación puede darse a este resultado inesperado? Creemos que este incremento -aunque menor que el del grupo experimental- puede deberse en parte a la experiencia que los sujetos ganaron en el pre-test y no a la implementación de alguna estrategia de memoria, pues el análisis del porcentaje de palabras recuperadas por cada categoría semántica no mostró diferencias significativas en comparación con el grupo experimental. Otra explicación posible podría estar en el hecho de que el grupo control pertenecía a un centro de salud familiar, organismo público en el que se organizan actividades para promover el envejecimiento saludable (kinesiología, terapia ocupacional, nutrición y otras). Es posible que el grupo control haya recibido adicionalmente algún tipo de estimulación cognitiva que favoreció el recuerdo libre de palabras. El grupo experimental, reclutado en la “unión comunal del adulto mayor”, una sede de la Dirección de Desarrollo Comunitario, no tuvo ese tipo de actividades en el período de intervención.

Los resultados en la tarea de recuerdo serial, en cambio, revelan que no hubo diferencia estadísticamente significativa (valor- $p = .2294$) entre el grupo experimental y el control como efecto del tratamiento. Aunque en promedio, los participantes entrenados incrementaron el número de vocablos evocados, en comparación con los sujetos no entrenados, la diferencia fue escasa y no tuvo significación estadística. El grupo experimental no progresó en el recuerdo serial por efecto del entrenamiento. ¿Qué explicación puede darse a este resultado?

La explicación más obvia del bajo desempeño de los mayores en la tarea de recuerdo serial está en las limitaciones cognitivas (Park y Schwarz, 2002) que impone el envejecimiento. Si bien hay datos empíricos de adultos mayores que aprendieron a usar el método loci y mejoraron el recuerdo serial (Engvig et al., 2010), ello ha ocurrido con adultos mayores de menos edad (promedio 61,3 años) que el grupo experimental de esta investigación (promedio 75,6 años). El declive cognitivo propio de la edad se mostró claramente en la tarea de recuperación serial. Piénsese que en la adultez tardía hay un enlentecimiento general de la velocidad de procesamiento, que dificulta llevar a cabo tareas que exigen un tiempo restringido (Salthouse, 1996) y que la lentitud tiene una base neurobiológica relacionada con la reducción de la sustancia blanca del cerebro envejecido (Gunning-Dixon, Brickman, Cheng y Alexopoulos, 2009). Debe tenerse en cuenta, además, que al envejecer hay una disminución de la capacidad de la memoria operativa (Baddeley y Hitch, 1974), tanto verbal como viso-espacial (Salthouse, 1994b; Verhaeghen, Cerella y Basak, 2006) lo que influiría en el almacenamiento temporal y manipulación de la información y explicaría el rendimiento negativo en el recuerdo serial. Habría que considerar, además, el hecho de que en el método loci la estrategia de memoria implica realizar una operación adicional de visualización.

Al deterioro cognitivo y cerebral se suma la dificultad de la tarea, la cual demanda un alto esfuerzo cognitivo al participante (Golomb et al., 2008), que debe recordar las palabras presentadas en el mismo orden serial, aplicando un método que requiere anclar los vocablos a una “ruta” conocida (Kliegl et al., 1989). Ello implica visualizar mentalmente el recorrido e ir vinculando las palabras de la lista con los lugares de la ruta de manera única o inusual para conseguir una asociación (Soria, 2018). Es posible que la dificultad de la tarea sea mayor en el caso de personas de edad avanzada, debido a que el método se basa en una estrategia de visualización (Hernández, 2005) la que involucra actividad occipital, la cual se ve disminuida en la vejez (Davis, Dennis, Daselaar, Fleck y Cabeza, 2008).

Es preciso considerar –además del envejecimiento cognitivo– otros factores que pudieron intervenir en el entrenamiento y que pueden explicar el escaso avance obtenido por los sujetos experimentales. Uno de ellos se vincula con la longitud de la lista de palabras que debían recordarse. Según observan Grenfell-Essam y Ward (2012), la proporción de vocablos recordados disminuye al aumentar la longitud de la lista. Es posible entonces pensar que los resultados pudieron haber sido diferentes si la lista del recuerdo serial en lugar de 15 palabras hubiese tenido un número menor. Ello habría disminuido la dificultad de la tarea y permitido tal vez lograr un avance significativo en el recuerdo serial. Por otra parte, las sesiones de entrenamiento no tuvieron la continuidad deseada para todos los integrantes del grupo experimental, por distintas razones, entre ellas el estado de salud de los participantes, dificultades de acceso al lugar de la intervención y otras. La literatura sugiere que el menor desempeño de los adultos mayores –comparados con los jóvenes– después de ser entrenados en el método loci se explica porque muchos mayores no cumplen con las instrucciones del método o no las aplican de manera correcta (Baltes y Kliegl, 1992; Verhaeghen y Marcoen, 1996). Estas dos variables –suponemos– pueden también haber operado en el caso de los participantes de este estudio, quienes al responder al post-test recurrieron al uso de rutinas de repetición y asociación que resultaron efectivas en el pre-test, y no a las estrategias aprendidas en las sesiones de entrenamiento con loci. Son puntos que requieren ser considerados en futuras investigaciones.

En conclusión, los hallazgos del estudio aportan evidencias favorables para afirmar que el uso de estrategias internas de memoria como asociación y organización son eficaces para mejorar el recuerdo libre de palabras en personas de edad avanzada.

En cuanto al uso del método loci como estrategia para mejorar el recuerdo serial de personas mayores, los resultados de este estudio no permiten corroborar la hipótesis. No obstante, dado el hecho de que se logró un pequeño progreso con la intervención y de que hubo dos condiciones experimentales –número de sesiones de entrenamiento y número de palabras de la lista de recuerdo serial- cuya manipulación diferente pudo haber producido resultados más favorables en el recuerdo serial de palabras, no parece pertinente rechazar la hipótesis. Lo recomendable sería continuar trabajando en esta línea buscando diseños experimentales novedosos y aplicando enfoques ecológicos que permitan intervenir en la capacidad de memoria y en general la calidad de vida de las personas de edad avanzada.

Para finalizar diremos que estimular la plasticidad neuronal de los mayores es crucial para reducir el deterioro cognitivo propio del envejecimiento, pues la potencialidad cognitiva de un cerebro que envejece depende en gran medida de las habilidades o actividades que el individuo realice conscientemente en pro de mejorar su memoria.

REFERENCIAS

- Aaron, N., y Gilbert, S. (2007). *Memoria : todo lo que se necesita saber para no olvidarse de las cosas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Adcock, M., Fankhauser, M., Post, J., Lutz, K., Zizlsperger, L., Luft, A., Guimarães, V., Schättin, A., y Bruin, E. (2020). Effects of an In-home Multicomponent Exergame Training on Physical Functions, Cognition, and Brain Volume of Older Adults: A Randomized Controlled Trial. *Frontiers in medicine*, 6 (321),1-18. doi:10.3389/fmed.2019.00321.
- Aizpurua, A., y Lizaso, I. (2015). Datos normativos para respuestas a categorías semánticas en castellano en adultos jóvenes y mayores. *Psicológica*, 36(2),205-263.
- Baddeley, A. D., y Hitch, G. (1974). Working Memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8(6), 47–89. doi:10.1016/S0079-7421(08)60452-1.
- Baker, R., Tehan, G., y Tehan, H. (2012). Word length and age influences on forward and backward immediate serial recall. *Memory & Cognition*, 40 (1), 40–51. doi:10.3758/s13421-011-0127-7.
- Ballesteros Jiménez, S. (2014). *Habilidades cognitivas básicas: formación y deterioro*. Madrid: UNED.
- Ballesteros Jiménez, S. (2016). *Factores protectores del envejecimiento cognitivo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Baltes, P., y Kliegl, R. (1992). Further testing of limits of cognitive plasticity: Negative age differences in a mnemonic skill are robust. *Developmental Psychology*, 28(1), 121-125. doi: 10.1037/0012-1649.28.1.121.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1(2), 77–98.
- Benedet, M. J., Martínez Arias, R., y Alejandro, M. A. (1998). Diferencias con la edad en el uso de estrategias, en el aprendizaje y en la retención. *Anales de psicología*, 14(2), 139-156.

- Biss, R., Rowe, G., Weeks, J., Hasher, L., y Murphy, K. (2018). Leveraging older adults' susceptibility to distraction to improve memory for face-name associations. *Psychol Aging*, 33(1), 158-164. doi: 10.1037/pag0000192.
- Bouazzaoui, B., Isingrini, M., Fay, S., Angel, L., Vanneste, S., Clarys, D., y Taconnat, L. (2010). Aging and self-reported internal and external memory strategy uses: The role of executive functioning. *Acta Psychologica*, 135(1), 59-66. doi: 10.1016 / j.actpsy.2010.05.007.
- Bower, G. (1970). Analysis of a Mnemonic Device: Modern psychology uncovers the powerful components of an ancient system for improving memory. *American Scientist*, 58(5), 496-510.
- Brickman, A., y Stern, Y. (2009). Aging and Memory in Humans. *Encyclopedia of Neuroscience*, 1, 175-180.
- Cabeza, R., Albert, M., Belleville, S., Craik, F., Duarte, A., Grady, C., Lindenberger, U., Nyberg, L., Park, D., Reuter-Lorenz, P., Rugg, M., Steffener, J., y Rajah, N. (2018). Maintenance, reserve and compensation: the cognitive neuroscience of healthy ageing. *Nature reviews. Neuroscience*, 19(11), 701-710. doi: 10.1038 / s41583-018-0068-2.
- Carvajal-Castrillón, J., y Restrepo Pelaez, A. (2013). Fundamentos teóricos y estrategias de intervención en la rehabilitación neuropsicológica en adultos con daño cerebral adquirido. *CES Psicología*, 6(2), 135-148.
- Cavanaugh, J. C., Grady, J. G., y Perlmutter, M. (1983). Forgetting and Use of Memory Aids in 20 to 70 Year Olds Everyday Life. *The International Journal of Aging and Human Development*, 17(2), 113-122. doi:10.2190/H7L2-K3XK-H32K-VW89.
- Cerdán, R., y Salmerón, L. (2018). *Claves para la práctica de la psicología educativa*. Madrid: Paraninfo.
- Colom, R., Rebollo, I., Abad, F. J., y Shih, P. C. (2006). Complex span tasks, simple span tasks, and cognitive abilities: A reanalysis of key studies. *Memory & Cognition*, 34(1), 158-171. doi: 10.3758 / BF03193395.
- Craik, F., y Lockhart, R. (1980). Un marco para la investigación sobre la memoria. *Estudios de psicología*, 2, 93-109.
- Davies, M., y Hayward Davies, K. (2018). *A Frequency Dictionary of Spanish core vocabulary for learners* (Segunda ed.). New York: Routledge.
- Davis, S., Dennis, N., Daselaar, S. M., Fleck, M., y Cabeza, R. (2008). Qué PASA? The Posterior-Anterior Shift. *Cereb Cortex*, 18, 1201-1209. doi: 10.1093/cercor/bhm155.
- Díaz, J., y Rodrigo, M. (1989). Metamemoria y estrategias mnémicas en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 3-16.
- Dörrenbächer, S., Wu, C., Zimmer, H., y Kray, J. (2020). Plasticity in brain activity dynamics after task-shifting training in older adults. *Neuropsychologia*, 136, 107-285. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2019.107285.
- Dunlosky, J., y Metcalfe, J. (2008). *Metacognition*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Engvig, A., Fjell, A., Westlye, L., Moberget, T., Sundseth, Ø., Larsen, V., y Walhovd, K. (2010). Effects of memory training on cortical thickness in the elderly. *NeuroImage*, 52(4), 1667-1676. doi:10.1016/j.neuroimage.2010.05.041.

- Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Fleming, S. M., Huijgen, J., y Dolan, R. J. (2012). Prefrontal contributions to metacognition in perceptual decision making. *The Journal of neuroscience : the official journal of the Society for Neuroscience*, 32(18), 6117–6125. doi: 10.1523/jneurosci.6489-11.2012.
- Golomb, J., Peelle, J., y Addis, K. (2008). Effects of adult aging on utilization. *Memory & Cognition*, 36 (5), 947-956. doi: 10.3758/MC.36.5.947.
- Graf, P., y Uttl, B. (1995). Component processes of memory: Changes across the adult lifespan. *Swiss Journal of Psychology*, 54(2), 113-130.
- Grenfell-Essam, R., y Ward, G. (2012). Examining the relationship between free recall and immediate serial recall: The role of list length, strategy use, and test expectancy. *Journal of Memory and Language*, 67(1), 106–148. doi:10.1016/j.jml.2012.04.004.
- Grenfell-Essam, R., Ward, G., y Tan, L. (2017). Common Modality Effects in Immediate Free Recall and Immediate Serial Recall. *Journal of Experimental Psychology*, 43(12), 1909 –1933. doi:10.1037/xlm0000430.
- Gross, A. L., Brandt, J., Bandeen-Roche, K., Carlson, M. C., Stuart, E. A., Marsiske, M., y Rebok, G. (2014). Do older adults use the method of loci? Results from the ACTIVE study. *Experimental aging research*, 40(2), 140–163. doi: 10.1080 / 0361073X.2014.882204.
- Gunning-Dixon, F., Brickman, A., Cheng, J., y Alexopoulos, G. (2009). Aging of cerebral white matter: a review of MRI findings. *International Journal Geriatr Psychiatry*, 24(2), 109-117. doi: 10.1002/gps.2087.
- Hasher, L., y Zacks, R. (1988). Working memory, comprehension and aging: A review and a new view. En G. H. Bower, *Motivation, The Psychology of Learning and* (Vol. 22, pp. 193-225). New York: Academic Press.
- Heckhausen, J., Dixon, R., y Baltes, P. (1989). Gains and losses in development throughout adulthood as perceived by different adult age groups. *Developmental Psychology*, 25(1), 109-121. doi: 10.1037/0012-1649.25.1.109.
- Hernández Viadel, J. (2005). *Método U.C.L.M. para el Entrenamiento de Memoria*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha UCLM.
- Intons-Peterson, M. J., y Fournier, J. (1986). External and internal memory aids: When and how often do we use them? *Journal of Experimental Psychology*, 115(3), 267-280. doi:10.1037/0096-3445.115.3.267.
- Irak, M., y Çapan, D. (2018). Beliefs about Memory as a Mediator of Relations between Metacognitive Beliefs and Actual Memory Performance. *The Journal of General Psychology*, 145(1), 21-44. doi:10.1080/00221309.2017.1411682.
- Jobe, J., Smith, D., Ball, K., Tennstedt, S., Marsiske, M., Willis, S., Rebok, G., Morris, J., Helmers, K., Leveck, M., y Kleinman, K. (2001). ACTIVE: a cognitive intervention trial to promote independence in older adults. *Control Clin Trials*, 22(4), 453-479. doi: 10.1016/s0197-2456 (01) 00139-8.
- Junqué, C., y Jurado, M. (1994). *Envejecimiento y demencias*. Barcelona: Martínez Roca.
- Kliegl, R., Smith, J., y Baltes, P. (1989). Testing-the-limits and the study of adult age differences in cognitive plasticity of a mnemonic skill. *Developmental Psychology*, 25(2), 247-256. doi: 10.1037 // 0012-1649.25.2.247.

- Liu, X., y Wang, W. (2019). The Effect of Distance on Sentence Processing by Older Adults. *Frontiers in psychology*, 10, 2455. doi:10.3389/fpsyg.2019.02455.
- Lobo, A., Saz, P., Marcos, G., Día J. L., de la Cámara, C., Ventura, T., Morales, P., y Montañés, A. (1999). Revalidación y normalización del Mini-Examen Cognoscitivo (primera versión en castellano del Mini-Mental Status Examination) en la población general geriátrica. *Medicina Clínica*, 112, Barcelona.
- Maroto Serrano, M. (2003). *La memoria programa de estimulación y mantenimiento cognitivo*. Madrid: Instituto de Salud Pública.
- Martín, M., y Fernández, M. (2012). El lenguaje en el envejecimiento: procesos de recuperación léxica. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(2), 34-46. doi:10.1016/j.rlfa.2012.03.005.
- Montejo Carrasco, P., y Montenegro Peña, M. (2014). Técnicas y Programas para entrenar la memoria. En S. Ballesteros Jiménez, M. P. Jiménez Sánchez, J. Mayas Arellano, J. M. Reales Avilés, P. Montejo Carrasco y M. Montenegro Peña, *Habilidades cognitivas básicas: formación y deterioro* (pp. 156-205). Madrid: UNED.
- Muñoz, E., Blázquez, J. L., Galpasoro, N., y González, B. (2009). *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica*. Barcelona: UOC.
- Navarro, E., y Calero, M. (2018). Cognitive Plasticity in Young-Old Adults and Old-Old Adults and Its Relationship with Successful Aging. *Geriatrics* (Basel, Switzerland), 3(4), 76. doi: 10.3390/geriatrics3040076.
- Naveh-Benjamin, M. (2000). Adult age differences in memory performance: Tests of an associative deficit hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26(5), 1170-1187. doi: 10.1037 // 0278-7393.26.5.1170.
- Nyberg, L., Sandblom, J., Jones, S., N. A., Petersson, K., Ingvar, M., y Bäckman, L. (2003). Neural correlates of training-related memory improvement in adulthood and aging. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(23), 13728-13733. doi: 10.1073/pnas.1735487100.
- Ochoa, S., Aragón, L., y Caicedo, A. M. (2005). Memoria y metamemoria en adultos mayores: estado de la cuestión. *Acta Colombiana de psicología*, 14, 19- 32.
- Ostrosky Solís, F., y Lozano Gutiérrez, A. (2003). Rehabilitación de la memoria en condiciones normales y patológicas. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 21, 39-51.
- Park, D., y Schwarz, N. (2002). *Envejecimiento Cognitivo*. Madrid: Médica Panamericana.
- Pearman, A., y Storandt, M. (2004). Predictors of Subjective Memory in Older Adults. *The Journals of Gerontology*, 59(1), 4-6. doi:10.1093/geronb/59.1.P4.
- Peraita, H., y Grasso, L. (2010). Corpus lingüístico de definiciones de categorías semánticas de sujetos ancianos sanos y con la enfermedad de Alzheimer: Una investigación transcultural hispano-argentina. *Revista Philologica Romanica*, 10, 203-221.
- Piccirilli, M., Pigliautile, M., Arcelli, P., Baratta, I., y Ferretti, S. (2019). Improvement in cognitive performance and mood in healthy older adults: a multimodal approach. *European Journal of Ageing*, 16(3), 327-336. doi:10.1007/s10433-019-00503-3.
- Pont, P., y Carroggio, M. (2009). *Ejercicios de motricidad y memoria para personas mayores, propuesta para un programa de intervención*. España: PAIDOTRIBO.

- Rebok, G., Carlson, M., y Langbaum, J. (2007). Training and Maintaining Memory Abilities in Healthy Older Adults: Traditional and Novel Approaches. *The Journals of Gerontology*, 62(1), 53-61. doi: 10.1093/geronb/62.special_issue_1.53.
- Rey-Mermet, A., y Gade, M. (2018). Inhibition in aging: What is preserved? What declines? A meta-analysis. *Psychon Bull Rev*, 25(5), 1695-1716. doi: 10.3758/s13423-017-1384-7.
- Riffo, B., Reyes, F., y Véliz de Vos, M. (2013). Propiedades psicométricas del cuestionario multidimensional de memoria en población chilena adulta. *Terapia psicológica*, 31(2), 227-237. doi:10.4067/S0718-48082013000200009.
- Saczynski, J., y Rebok, G. (2004). Strategies for Memory Improvement in Older Adults. *Topics in Advanced Practice Nursing*, 4(1), 1535-2250.
- Salthouse, T. (1994a). The aging of working memory. *Neuropsychology*, 8(4), 535-543. doi.org/10.1037/0894-4105.8.4.535.
- Salthouse, T. (1994b). Aging associations: Influence of speed on adult age differences in associative learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(6), 1486-1503. doi: 10.1037/0278-7393.20.6.1486.
- Salthouse, T. (1996). The processing-speed theory of adult age differences in cognition. *Psychological Review*, 103(3), 403-428. doi: 10.1037/0033-295x.103.3.403.
- Santos, R., Oliveira, F., Galduróz, J., y Bueno, O. (2009). Cognitive performance of young and elderly subjects on the free word recall memory test: effect of presentation order on recall order. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 42(10), 988-992. doi:10.1590/s0100-879x2009001000019.
- Soria Quevedo, J. (2018). *Aplicación del Método LOCI en pacientes con deterioro cognitivo leve hombres y mujeres adultos de entre 40 a 65 años para comprobar eficacia del método en el Hospital Psiquiátrico CAAE "San Lázaro", por el periodo Noviembre 2017 - Abril 2018*. Quito: Universidad Central Del Ecuador Facultad de Ciencias de la Discapacidad, Atención Prehospitalaria y Desastres.
- Spreng, R., y Turner, R. (2019). The Shifting Architecture of Cognition and Brain Function in Older Adulthood. *Perspectives on Psychological Science*, 14(4), 523-542. doi:10.1177/1745691619827511.
- Stine-Morrow, E., Miller, L., y Hertzog, C. (2006). Aging and self-regulated language processing. *Psychological Bulletin*, 132(4), 582-606. doi:10.1037/0033-2909.132.4.582.
- Troyer, A. (2001). Improving Memory Knowledge, Satisfaction, and Functioning Via an Education and Intervention Program for Older Adults. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 8(4), 256-268. doi.org/10.1076/anec.8.4.256.5642.
- Vega, M., y Fernandez, A. (2011). Datos normativos de concreción de 730 palabras utilizadas por sujetos de habla castellana. *Psicológica*, 32(2), 171-206.
- Verhaeghen, P., Cerella, J., y Basak, C. (2006) Aging, Task Complexity, and Efficiency Modes: The Influence of Working Memory Involvement on Age Differences in Response Times for Verbal and Visuospatial Tasks. *Aging Neuropsychology and Cognition*, 13(2), 254-280. doi: 10.1080/138255890969267.
- Verhaeghen, P., y Marcoen, A. (1996). On the mechanisms of plasticity in young and older adults after instruction in the method of loci: Evidence for an amplification model. *Psychology and Aging*, 11(1), 164-178. doi: 10.1037//0882-7974.11.1.164.

Wingfield, A., Lindfield, K., y Kahana, M. (1998). Adult age differences in the temporal characteristics of category free recall. *Psychology and Aging*, 13(2), 256-266. doi: 10.1037/0882-7974.13.2.256.

La investigación en la formación inicial docente de profesores de Historia y Geografía: Galimatías de fines desde los documentos curriculares

Raquel Rebolledo-Rebolledo*

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Concepción. Universidad Católica de Temuco, Dirección de Desarrollo Curricular de la Vicerrectoría Académica, Temuco, Chile

Recibido: 14 enero 2020

Aceptado: 09 marzo 2020

RESUMEN. El artículo presenta resultados de la investigación que tuvo como objeto reconocer los significados en torno de la construcción de conocimiento en investigación, en algunas universidades regionales que desarrollan la formación inicial de profesores de Historia y Geografía, a través de los discursos presentes en documentos curriculares. Se desarrolla desde la perspectiva paradigmática interpretativa, bajo un diseño inductivo y flexible. Las técnicas de recogida de información implementadas incluyen el trabajo y análisis de documental, a través de la condensación de significados. Se desarrolla en base a documentos curriculares de tres universidades regionales, de la zona centro sur de Chile, que incorporan la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía. Entre los principales resultados emerge que, la formación de profesores en Chile se ve fuertemente marcada por la especialidad. Esto se debe a que la disciplina histórica y la disciplina geográfica se relevan como las ciencias anclas para desarrollar investigación en la formación de futuros profesores de especialidad. De ese modo, la propuesta curricular, si bien incorpora la investigación en la formación de profesores de Historia y Geografía, deja en evidencia una diversidad de fines que, en una acción casi pendular, transitan desde la investigación en la disciplina a la investigación en pedagogía, o ambas, y abre la posibilidad de que quien investiga determine según su interés. Lo que pudiera proveer un abanico amplio de posibilidades de indagación, transitando desde lo disciplinar a lo pedagógico o viceversa, y se muestra la poca claridad que tiene el construir conocimiento en investigación para la formación del profesorado lo que coadyuva a la debilitada posición dentro de los fines de la pedagogía y de la investigación misma.

PALABRAS CLAVE. Investigación; documentos curriculares; formación de profesores.

*Correspondencia: Raquel Rebolledo-Rebolledo. Dirección: Manuel Montt 056, Temuco. Correo Electrónico: rrebolledo@uct.cl.

1. Los resultados que se presentan en este artículo son parte de las categorías obtenidas en el trabajo de tesis doctoral titulada *Construcción de conocimiento en investigación en la formación inicial de profesores de Historia y Geografía*. Este trabajo doctoral se ha realizado bajo el patrocinio del proyecto FONDECYT Regular N° 1191075, "Caracterización del código disciplinar de la historia escolar ante las reformas curriculares recientes. Estudio desde el sistema escolar y formación del profesorado", del Doctor Omar Turra Díaz, académico de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile.

Research in the initial teacher training of History and Geography teachers: Confusion of purpose from the curricular documents

ABSTRACT. The article presents the results of the research that had the objective of recognizing the meanings around the construction of knowledge in research, in some regional universities that develop the initial formation of History and Geography teachers, through the discourses present in curricular documents. It is developed from the interpretative paradigmatic perspective, under an inductive and flexible design. The information gathering techniques implemented include documentary work and analysis, through the condensation of meanings. It is developed based on curricular documents from three regional universities in the central-southern zone of Chile, which incorporate the degree in History and Geography Pedagogy. Among the principal results is that teacher training in Chile is strongly marked by the specialty. This is due to the fact that the historical and geographic disciplines are seen as anchor sciences for developing research in the training of future teachers of the specialty. Thus, the curricular proposal, although it incorporates research in the training of history and geography teachers, reveals a diversity of objectives that, in an almost pendulum action, move from research in the discipline to research in pedagogy, or both, and opens up the possibility that researchers may determine according to their interests. This could provide a wide range of research possibilities, moving from the disciplinary to the pedagogical or vice versa, and shows how little clarity there is in the construction of research knowledge for teacher training, which contributes to the weakened position within the ends of pedagogy and of research itself.

KEYWORDS. Research; curricular documents; teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación chileno publica, en mayo de 2012, un documento dirigido a profesores de enseñanza media, denominado *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en enseñanza media* donde especifica los conocimientos, habilidades y actitudes que han de tener los egresados de Pedagogía para enseñar a sus estudiantes. Para la especialidad de Historia y Geografía, indica seis áreas o temas, uno de los cuales es Habilidades de investigación e indagación como interpretación de la realidad social, espacial e histórica.

La construcción de conocimiento investigativo, entendida como la praxis dinámica, permanente y dialéctica del conocimiento, adquiere un espacio declarado en la preparación de futuros formadores, y como tal, se hace parte de la Formación Inicial del profesorado, prescribiendo como tarea del profesor el despertar, potenciar y desarrollar la curiosidad indagadora, la necesidad y gusto por el saber y la criticidad en los estudiantes.

Las declaraciones de logros o propósitos de formación establecidos a nivel de estándares, son incorporados en las competencias y perfiles de egreso que conforman la base curricular de los profesores de esta especialidad, y se operacionalizan a través de objetivos y actividades curriculares asociadas a las habilidades de investigación.

Desde este escenario, emergen diversos estudios que indagan sobre la caracterización de estas habilidades de investigación (Martínez y Márquez, 2014; Moreno, 2005), lo que ha permitido conceptualizarlas, clasificarlas, categorizarlas y relevar su función como fundamental en la formación; y a determinar las estrategias específicas para su mejora y promoción (Aguilar, Rodríguez, Baeza y Méndez, 2016; García, Paca, Arista, Valdez y Gómez, 2018; Pereira, Rodríguez y

Vinholi, 2018; Tójar y Mena, 2015) cuyos resultados apuntan a la necesaria implementación de la interpretación, el análisis y la síntesis como fundamentales en la consecución de apropiadas trayectorias formativas.

Se incorporan estas estrategias y habilidades en las propuestas curriculares, sin embargo, y al mismo tiempo, son tensionadas por el predominio de una “racionalidad técnica del currículum, en su vertiente racionalista académica” (Valdés y Turra, 2017, p. 29), de fuerte carácter academicista, que permea la formación del profesorado de Historia y Geografía en un estanco tradicional y pone en cuestión las orientaciones que los actuales marcos normativos intentan movilizar.

De igual manera, resulta fundamental “crear constructos teóricos que permitan plantear y resolver comprensivamente los problemas de la realidad y vincularles a espacios en donde se pueda realizar una aventura del conocimiento” (Estrada y Estrada, 2019) y la tarea es reestructurar los espacios formativos, labor situada en el docente que enseña a investigar. Se cuestiona y, al mismo tiempo, exige al formador de formadores que realice el proceso de reflexión en torno de su cotidianeidad y la responsabilidad que le compete al desempeñarse como el docente que enseña a investigar (Delgado y Alfonzo, 2019) atendiendo a sus propias competencias investigativas.

A su vez, y como producto de la importante demanda ejercida desde los marcos normativos, la Comisión Nacional de Acreditación en Chile (2018) realizó un estudio sobre los procesos de acreditación de carreras de pedagogía y, dentro del apartado de estructura curricular, indica que el ámbito de mayor debilidad es la Investigación educativa. Declara que “No se contemplan asignaturas que promuevan el conocimiento y manejo de estrategias propias de la investigación educativa que culmine con un proyecto de investigación y defensa del mismo” (CNA², 2018, p. 45), volviendo a poner en cuestión la construcción de conocimientos en investigación y la necesidad de indagar en el logro de estos propósitos formativos-curriculares en la Formación Inicial Docente.

Es así como, el currículum declarado en documentos oficiales, que instala ideas sobre el sentido de la pedagogía y sus ámbitos, entre ellos la investigación, pone en discusión una nutrida y heterogénea base de información que se levanta desde los documentos prescritos de tres universidades regionales, de dependencia diversa, que cuentan con la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía para preparar a estos futuros formadores.

Ante la necesidad de revisar este aspecto y entender la importancia de la línea formativa en investigación, y dados los antecedentes presentados, la problemática que este estudio plantea dice relación con reconocer los significados en torno de la construcción de conocimiento en investigación, en algunas universidades regionales que desarrollan la Formación Inicial de profesores de Historia y Geografía, a través de los discursos presentes en documentos curriculares, teniendo como pregunta ancla el ¿Qué significados sobre construcción de conocimiento en investigación portan los documentos oficiales de las universidades que dictan pedagogía en Historia y Geografía?

2. La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) es un organismo público, autónomo, cuya función es verificar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen. Se enmarca dentro de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129, promulgada por la Presidenta de la República en octubre de 2006 y publicada en el Diario Oficial el 17 de noviembre del mismo año.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 La investigación en la Formación Inicial Docente. Enseñar a investigar y hacer investigación

La investigación resulta relevante en la formación del profesorado, al ser parte consustancial del proceso de construir conocimiento. Se encuentra presente en la educación superior, principalmente en las universidades. En este espacio, comparte el enseñar/aprender a investigar y el hacer investigación. La primera, denominada investigación formativa (Miyahira, 2009; Parra, 2004), implementa la investigación en la docencia y adelanta la formación en investigación, mientras que la segunda, denominada como investigación productiva (Restrepo, 2003), se asocia a la elaboración ordenada y metódica de conocimiento para solucionar problemas y proyectar soluciones.

Cuando la investigación tiene un carácter formativo, se le asocia a la formación en pregrado, por tanto, a la Formación inicial del profesorado, como ejercicio pedagógico (Trejo y García, 2009) que aproxima al estudiantado a la iniciación en la producción científica y a su proyección en el ámbito de construcción de conocimiento. No deja de resultar interesante que, si la investigación formativa también implica implementar investigación en la docencia, ello releva la acción a un estatus científico, por tanto, la pedagogía adquiere condición epistémica al señalarle condición de cientificidad (Restrepo, 2003).

Sin embargo, aún se encuentra limitada a la certificación que da cuenta de la especialización adquirida y de las habilidades investigativas a través de la obtención de grados académicos. En esta línea, la investigación de especialización formal se alcanza en el momento en que se da cuenta de habilitación en el ámbito, es decir, en la obtención del grado de magíster o de doctor, entendiendo en ello las competencias necesarias para desarrollar una investigación adecuada a ciertos criterios de cientificidad (Restrepo, 2003; Villa, 2008). El habilitado para desarrollar investigación es el que se ubica en la investigación productiva.

Esta investigación científica, productiva, exigida como criterio en los procesos de acreditación de las universidades³(CNA, 2018), han llevado a las propias instituciones de educación superior a ingresar en una escalada de competitividad más ajustada a referentes cuantitativos que a la orientación por la calidad de las mismas. Hoy se vive un proceso de industrialización de la ciencia y del conocimiento, donde la máquina de producción crece de manera explosiva, lo que también trae como respuesta el que la comunidad científica se estratifique y que la mayor parte de los científicos se sometan a un proceso de proletarización en el interior de los centros de investigación (De Sousa, 2009), resultando más importante la cantidad de productos o estudios realizados que la relevancia de los mismos, convirtiendo este saber hegemónico eurocéntrico en uno desencantado y triste (De Sousa, 2009), que transforma la naturaleza en un autómatas que responde al rigor científico descualificado.

No obstante, el proceso de búsqueda de conocimiento, su construcción, se caracteriza por la creación, por discutir y levantar ideas, por una profunda acción reflexiva y autoreflexiva que conlleva la implementación de métodos de validación y sometimiento al juicio crítico de pares, lo que se entiende cómo hacer investigación (Restrepo, 2003).

3. La *Guía para la autoevaluación interna de Acreditación Institucional de universidades* de la CNA contempla como una de sus áreas la Investigación. De acuerdo a ello, se solicita que los académicos de las instituciones de educación superior desarrollen actividades sistemáticas de investigación de alto nivel, expresadas en un conjunto significativo de proyectos de investigación y de publicaciones.

La “relación entre docencia e investigación y de la relación entre la formación investigativa y la misión investigativa de la educación superior” (Restrepo, 2003, p. 196) se establece en estrecha vinculación con las necesidades que presentan las universidades según su orientación profesionalista o investigativa⁴. En ambas la formación en investigación es necesaria, por cuanto la investigación formativa adquiere presencia y es propia de estas instituciones; en las universidades investigativas (Machado y Montes de Oca, 2009) la investigación productiva es el referente consustancial, exigiéndose un alto nivel. Ha de comprenderse lo previamente declarado como una característica general y no relación directa entre clasificación de la universidad y tipo de investigación desarrollada (Restrepo, 2003). No obstante, de ninguna manera podrá esquivarse la misión fundante de investigar que tiene la universidad y, por lo mismo, de desarrollar la investigación formativa en sus estudiantes, incluyendo en ello a aquellos que son parte de la Formación Inicial Docente.

2.2 La rigidez de los marcos normativos

Desde fines del siglo pasado la educación se ha visto desembarazada de la tuición estatal al entraparse en la acción privatizadora del paradigma neoliberal, donde la relación derechos sociales y Estado se establece bajo nuevos modelos políticos, económicos y sociales. El diseño de las políticas públicas, impregnadas por la ideología de la globalización (Castells, 2004; Padilla, 2014; Torres, 1998) traspasa los ámbitos tecnológicos, comunicativos y económicos imponiendo la racionalidad del mercado a diversos aspectos de la vida social (Lechner, 2003).

La propuesta del capital humano (Aronson, 2007) emerge como la estrategia teórica que facilita la relación entre educación, producción y trabajo. De acuerdo con ella, existe una relación directa entre mejor nivel de vida y mayor productividad de quien trabaja de acuerdo con sus conocimientos, sean éstos específicos o generales (Gleizes, 2004). Es así como, el estadio de escolarización, la optimización del tiempo y la productividad laboral catapultan este desarrollo positivo. El modelo político-económico desarrollado en educación, y la teoría que lo sustenta, incorpora decretos, documentos y acciones que burocratizan el sistema educativo (Achilli, 2006) y transmiten una racionalidad funcional. A ello se suma, una alta productividad científica en investigación, como sinónimo de alto estándar académico.

En el contexto chileno, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (iniciado en 1999 y finalizado en 2004) cuyo fin declarado es “contribuir al mejoramiento de la calidad del recurso humano graduado y titulado de las Instituciones de Educación Superior” (Salas, 2004), encuentra continuidad en el Informe Tuning para América Latina (2004-2007). Con ello se adscribe al modelo europeo que responde a nivelar competencias para el desempeño laboral en este espacio, aun a costas de obviar las diferencias contextuales que en ello se incluyen. En este informe, la investigación adquiere una distinción al ser situada como competencia genérica, es decir, base de la formación de futuros profesionales.

4. Las universidades chilenas participan de procesos de evaluación nacionales que las distinguen de acuerdo a las áreas o ámbitos que desarrollan con mejores criterios de calidad. Las áreas de acreditación institucional que tienen un carácter obligatorio y mínimo son docencia de pregrado y gestión institucional. A estas, adicionalmente, se puede optar a docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio. En Chile aquellas instituciones terciarias que acceden al proceso de acreditación optando sólo por las áreas mínimas, son denominadas como “universidades docentes”, mientras que aquellas que certifican en posgrado, investigación y vinculación con el medio -todas juntas y no por si solas- suelen estar categorizadas por la población como universidades de alto prestigio. Para otros países latinoamericanos, esta distinción se realiza bajo la nomenclatura de universidades profesionalistas o profesionalizantes, aquellas dedicadas a docencia, y universidades investigativas a aquellas que cumplen con criterios de calidad acreditados en este ámbito.

Es así como, desgajado de la propuesta internacional, en el discurso declarado en curriculum nacional del Ministerio de Educación, para la enseñanza de la Historia y Ciencias sociales, se demanda el desarrollo de habilidades eje asociadas a la investigación y al pensamiento crítico (Grez, 2018; Minte e Ibagón, 2018; Miranda, 2003). El desempeñarse como profesor o profesora implica una formación adecuada a este requerimiento, es decir, un profesional que aborda la complejidad del mundo actual desde una posición comprensiva y crítica “así como de mostrarse comprometido con la misión de acompañamiento, orientación y estimulación del desarrollo y aprendizaje del alumnado” (Pérez Gómez, 2010 citado por Zelaieta y Ortiz, 2018).

Esto se ve reflejado en las prácticas de formación de profesores que responden a las demandas de homologación a los países del OECD, lo que se desarrolla en dos aspectos o líneas diferentes: 1) la académica –orientada a estudios superiores, docencia académica o investigación-, vinculada directamente a la obtención de grados; y 2) una profesional -que habilita para el ejercicio de una ocupación de nivel técnico o profesional y de pos títulos-, ambas certificadas y enmarcadas en la ley número 20.370⁵.

La certificación académica, se obtiene luego de aprobar, por lo general, cuatro años de estudios en la formación profesional, siendo un requisito para acceder a estudios de posgrado y, en algunos casos, para la entrega del título profesional. De acuerdo al marco legal vigente para la Educación en Chile, las carreras de pedagogía, que incluyen educación básica, educación media y educación diferencial, previo proceso de titulación, requieren de la obtención de este grado de licenciado en educación. Esto demanda el habilitar una propuesta curricular que permita la formación en investigación.

3. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo se aborda desde la perspectiva paradigmática interpretativa, también denominada comprensiva, con un enfoque cualitativo, que busca conocer el núcleo de las significaciones presentes en los materiales curriculares a través del análisis documental. Para el análisis de la información textual, el procedimiento a implementar recoge elementos fundamentales de la condensación de significados, parte del análisis cualitativo de datos.

5. La Ley N° 20.370 se promulgó el 17 de agosto de 2009, conocida como Ley General de Educación, fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de Parvularia, básica y media y asimismo regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Reemplazó a la ley N°18.962, conocida como Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), de marzo de 1990, transformando elementos sustantivos de la formación escolar en sus niveles iniciales, pero mantuvo aquellos asociados a la educación superior sin cambio profundo. Es por ello que en mayo de 2018 se promulga la Ley N°21.091, conocida como Ley Sobre la Educación Superior (LSES). La LSES incluye en su artículo 18, inciso 5, letra a; sobre Investigación, creación y/o innovación: a) Las universidades deberán, de acuerdo con su proyecto institucional, desarrollar actividades de generación de conocimiento, tales como investigaciones en distintas disciplinas del saber, creación artística, transferencia y difusión del conocimiento y tecnología o innovación. Esto debe expresarse en políticas y actividades sistemáticas con impacto en el desarrollo disciplinario, en la docencia de pre y postgrado, en el sector productivo, en el medio cultural o en la sociedad. Esta misma ley establece, según el artículo 27, que las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial o Especial y Educador de Párvulos deberán someterse obligatoriamente al proceso de acreditación establecido. Dentro de esta normativa se levantan criterios asociados a la obtención del grado académico de licenciado en educación y con ello se otorga un especial énfasis en la investigación, de preferencias sobre la propia práctica o hacer pedagógico.

El análisis cualitativo, como proceso activo y dinámico que integra varios componentes y partes, tiene como punto de partida el conjunto de datos recogidos en proceso de campo para luego descubrir, codificar y relativizar (Amezcuca y Gálvez, 2002; Salgado, 2007) el volumen de información a analizar. Se condesaron los significados (Kvale, 2011), por lo que se escudriñó e hizo salir lo que los textos evidencian y se generaron sintagmas breves, conformando códigos agrupados en categorías de sentidos.

Se trabajó con los documentos curriculares de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de tres universidades de la zona centro sur⁶. Las características comunes de estas instituciones es que son todas regionales, se encuentran acreditadas institucionalmente, presentan diferentes proyectos institucionales y no todas pertenecen al CRUCH⁷. Lo que se presenta en la siguiente tabla:

Tabla N° 1. Instituciones participantes en la investigación.

Universidad⁸	Región	Acreditación Institucional	Nombre de la Carrera	Acreditación Carrera	Año de Creación
Universidad Estatal	Del Ñuble	5 años	Pedagogía en Historia y Geografía	6 años	1947
Universidad No Estatal con servicio público. También denominada Tradicional	Del Bío-Bío	7 años	Pedagogía en Historia y Geografía	5 años	1919
Universidad Privada	Del Bío-Bío	5 años	Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía	5 años	1989

Fuente: Elaboración propia

Los documentos revisados corresponden a la propuesta global de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de las universidades en estudio, según sus declaraciones y perfiles de egreso, más los programas de asignaturas vinculadas y vinculantes a la investigación. El corpus documental se presenta en la siguiente tabla:

6. Chile ocupa un territorio latitudinalmente extenso lo que genera diversidad de características biogeográficas. Es por ello que, se le divide en regiones naturales donde el clima y el relieve, presentan condiciones biogeográficas, hidrológicas y vegetacionales similares. Es así como existen la zona norte, zona centro y zona sur. Las universidades en estudio involucran parte de la zona centro y parte de la zona sur de Chile. Para situarlas geográficamente se indica que son universidades de la zona centro sur del país.

7. CRUCH, Consejo de Rectores de Las Universidades Chilenas, es un organismo creado el año 1954, en virtud a lo establecido en la Ley N° 11. 575, y se define como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está integrado por los rectores de las veintinueve universidades estatales y no estatales con vocación pública del país y lo preside el Ministro(a) de Educación.

8. Universidad estatal es aquella Institución de formación profesional de carácter pública de valoración social y reconocimiento académico. Se reconocen como universidades públicas al servicio del país (Ley 21.094). Universidades no estatales-tradicionales son aquellas Instituciones de formación profesional, privada, de alta valoración social y prestigio académico. Cuentan con Aporte del Estado y son aquellas creadas antes de 1980 o derivan de ellas. Universidad Privada son las Instituciones de formación profesional privada, creadas después de 1980, a partir de lo establecido en el DFL 1 de 1980 o la Ley 18.962 de 1990.

Tabla N° 2. Corpus documental.

N° documento	Universidad	Actividades curriculares asociadas	Semestre en que se cursa	Año de la carrera	Código de identificación
1	Estatal	Historia local	VII	Tercero	UE1
2		Métodos de investigación en Historia y Geografía	VIII		UE2
3		Investigación educacional cuantitativa			UE3
4		Actividad de titulación I	IX	Cuarto	UE4
5		Actividad de titulación II	X		UE5
6		Descripción de la carrera			UED
7		Perfil de egreso declarado			UEPE
8	No estatal con vocación pública	Teoría y método de la Historia y Geografía	V	Tercer	UNE1
9		Métodos de la investigación educacional	VIII	Cuarto	UNE2
10		Trabajo de titulación	IX y X	Quinto	UNE3
11		Descripción de la carrera			UNED
12		Perfil de egreso declarado			UNEPE
13	Privada	Monográfico de cultura occidental	VII	Cuarto	UP1
14		Monográfico de Historia Regional de Chile			UP2
15		Monográfico de Geografía			UP3
16		Metodología de la investigación	VIII		UP4
17		Proyecto de grado			UP5
18		Descripción de la carrera			UPD
19	Perfil de egreso declarado			UPPE ⁹	

Fuente: Elaboración propia

La selección de estos documentos responde a criterios de pertinencia pues contienen información adecuada al objetivo del análisis y de la investigación; exhaustividad ya que son justificados a los requerimientos del estudio; representatividad al ser acotados a la investigación; y homogeneidad por ser documentos de la misma naturaleza, aunque de diferente procedencia.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Desde el análisis de los documentos curriculares se levantan tres categorías de sentido declaradas asociadas a significados sobre investigación en la formación de profesores de Historia y Geografía: a) **investigación como tarea disciplinar**, coligada al ámbito de la Historia o la Geografía;

9. Se implementan códigos de identificación para cada documento, con la intención de facilitar la lectura de los resultados. Se incorporan citas textuales de los documentos y se incluye entre paréntesis el código de identificación para establecer la procedencia de la misma.

b) **investigación nominal en pedagogía**, entendida como conocimiento con aplicabilidad en el campo pedagógico, pero no fomentada; y c) **investigación pluriobjetivos**, como diversidad de fines.

a) Investigación como tarea disciplinar

En los documentos curriculares, la formación en investigación de profesores de Historia y Geografía se asocia principalmente con el campo disciplinar en la medida en que los discursos refieren al conocimiento histórico, geográfico y patrimonial como áreas asociadas a la investigación. Esto proyecta una imagen cuestionada de los profesores de enseñanza media puesto que se presenta la necesidad de desarrollar una identidad disciplinar, más no una identidad pedagógica.

Desde las descripciones que las carreras de las universidades en estudio declaran, lo que primero llama la atención es la exposición de fines formativos basados fuertemente en la especialidad, preferentemente, de Historia. Las descripciones arrancan desde la formación de profesores: “*Formamos profesores en el área de Historia y Geografía que tengan una visión crítica y amplia tanto de los fenómenos educativos,*” (UPD) o “*Tenemos como propósito la formación de profesionales de la educación en el área de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*” (UED). Más, no cualquier profesor, si no aquel especialista que se identifica por la disciplina que desarrolla. Con esto, se distingue de otras especialidades disciplinares.

La identidad pedagógica se subsume ante aquella marcada por la Historia y Geografía, que le otorga el carácter identitario de referencia. Esto es reforzado al presentar una relación entre la disciplina y el oficio tradicional del historiador “*vinculando historia, geografía y ciencias sociales como claves para la comprensión del desarrollo de las culturas, identificando elementos de continuidad y ruptura en los procesos históricos*” (UPD). Emerge la figura del historiador, como teórico social, como investigador de lo empírico, como científico, por tanto, intenciona la formación hacia este ámbito específico y presupone su conocimiento y su construcción.

Es desde aquí, desde las descripciones de las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía, en donde la preparación de los futuros profesores de enseñanza media se plantea diádica: por un lado, disciplinar, y por otro, pedagógica, escindiendo la formación. Más aún, se marca esta diferenciación al mencionar “*el desarrollo de competencias, expresadas en una visión crítica-analítica de la realidad social, en la perspectiva histórico-territorial, con énfasis en los valores de la cultura cristiano occidental*” (UED), lo que sitúa el trabajo histórico en referentes espacio-temporales, propios de la disciplina, a lo que se agrega la línea cristiano occidental como racionalidad nucleante.

Por otra parte, los perfiles de egreso constituyen la declaración de metas, lo que la carrera propone como cúlmene del proceso de formación de sus estudiantes, y, más aún que las descripciones de carrera, rigen los itinerarios formativos y las actividades curriculares que lo pueblan. Al realizar el análisis de éstos emergen elementos que refuerzan la investigación como tarea disciplinar.

Llama la atención el que se haga mención a la Historia y la Geografía como “*disciplinas cuyo centro de estudio es el hombre, su quehacer y su entorno*” (UED), resituando la disciplina como eje. Esto refuerza los enunciados presentados en las descripciones de carrera y emerge como elemento reflexivo de mayor profundidad puesto que, para el ámbito específico de la investigación, se muestran la disciplina -histórica, geográfica o social- como un espacio de desarrollo, cuyo norte está en la especialización. Se insta a “*comprometerse con el desarrollo disciplinario, desarrollando una actitud investigativa y de perfeccionamiento continuo*” (UEPE), junto al desarrollo de

habilidades específicas como las “*de pensamiento temporal (sucesión, continuidad, secuencialidad, cambio, causalidad)*” (UPPE).

Unido a lo anterior, los perfiles de egreso hacen expresa mención de “*métodos y técnicas aplicadas a la Historia y Geografía*” (UEPE). La referencia a elementos de análisis de fuentes, sistematización de información y comprensión de textos propios de la historia son más específicos aún ya que intencionan la formación del futuro profesorado al declarar que “*puede desarrollar sistematizaciones de carácter documental y de análisis en contraste con la realidad cultural*” (UPPE).

Estos enunciados anticipan una racionalidad instrumental en el ejercicio de las habilidades investigativas, al asociar el método, disciplinar en este caso, a la consecución de los fines de la investigación, donde lo importante está marcado por la operatividad y el procedimiento eficaz. Más aún si esta apropiación de métodos permite “*Integrar las disciplinas de las ciencias sociales para afianzar el conocimiento de la realidad local, nacional e internacional*” (UEPE).

Por otra parte, al revisar la propuesta de itinerarios formativos, queda en evidencia que las actividades curriculares asociadas a investigación van dirigidas hacia la formación disciplinar y escasamente a lo pedagógico. En el caso específico de asignaturas vinculadas a investigación, aquellas orientadas a la investigación educativa propiamente tal se instalan en el último o los últimos semestres de formación; en cambio, aquellas que implementan la acción investigativa disciplinar se visualizan desde los inicios de la carrera. Y los documentos curriculares, específicamente los programas de asignatura, de todas las universidades de este estudio dan cuenta de ello.

Estos elementos permiten reflexionar en torno de las demandas de homologación con los países de la OECD que divorcian las líneas de formación entre lo académico y lo profesional. Lo académico como línea que potencia el desarrollo posterior en grados académicos (posgrados), y lo profesional basado en el ejercicio mismo de la profesión. Se releva la formación de un profesor de educación media que tiene una matriz competencial investigativa vinculada a la disciplina y a lo académico, mientras que lo pedagógico va relacionado a lo profesional.

Por su parte, los programas de asignatura refuerzan lo expresado anteriormente. Esto desde el nombre de las mismas, pues se lee en ellos una intencionalidad declarada. Así, por ejemplo, encontramos: *Métodos de investigación en Historia y Geografía* (UE2); *Teoría y método de la Historia y Geografía* (UNE1); *Monográfico de cultura occidental* (UP1), *Monográfico de Historia Regional de Chile* (UP2) y *Monográfico de Geografía* (UP3).

En la especificidad de cada programa, la vinculación directa de la investigación con el hacer académico disciplinar se evidencia al solicitar la realización de proyectos de investigación que favorezcan la utilización “*...del método histórico y geográfico, otorgando importancia al análisis de fuentes y documentos*” (UE2). Lo que encuentra coincidencia con la demanda de “*Aplicar nociones y herramientas teórico metodológicas de la disciplina histórica y de las Ciencias Sociales en la elaboración y transmisión, oral y escrita, de conocimiento para públicos especializados y no especializados*” (UNE1).

Por otra parte, se presentan actividades curriculares que declaran favorecer a los y las estudiantes en el desarrollo de habilidades investigativas y reflexivas, las que indican como propósito “*... la profundización de aspectos políticos, sociales, económicos y culturales en torno de la Historia ... [para que] dominen los procesos heurísticos y hermenéuticos pertinentes al campo de la investigación*” (UP1). Esto se reitera en otras asignaturas (UP2 y UP3) de carácter monográfico. O “*Investigar una problemática histórica aplicando métodos propios de la investigación cualitativa en la reconstrucción, análisis e interpretación histórica*” (UE1).

Desde esta perspectiva, se da cuenta que tanto las descripciones de las carreras, como sus perfiles de egreso y los programas de asignatura asociados a investigación, dan preferencia a la especialidad en la formación. La especificidad disciplinar se presenta desgajada del conocimiento como integrador o global.

b) Investigación nominal en pedagogía

La propuesta de formación diádica que se señalara anteriormente, y que profundiza en el área específica de la disciplina, se ve permeada por una investigación que también ‘hace un guiño’ a la pedagogía. Esto se manifiesta en la presencia de intenciones declaradas, tanto de los perfiles de egreso como de las actividades curriculares, donde ha de desarrollarse la investigación en la pedagogía. Sin embargo, se lee más como un método que como un fin, o proyección investigativa en el área.

Desde la descripción de la carrera, y como se señaló en el apartado anterior, dos de las universidades en estudio declaran el desarrollo de la investigación en la especialidad, preferentemente histórica. Sin embargo, una tercera enuncia que la formación de profesores de Historia y Geografía “...tiene como objetivo formar al estudiante para que asuma una actitud científica ante el fenómeno del conocimiento, el cual es central y necesario a cualquier acción educativa que tiene como objetivo estimular y facilitar el aprendizaje” (UNED), lo que nos lleva a entender una propuesta de formación que enlaza la investigación al ámbito específico de lo pedagógico. Esto refiere a la presencia del estudio científico, pero no situado en la exclusividad disciplinar, sino que como conocimiento llamado “educativo” en tanto comprensión de la acción pedagógica, como un acto de elucidación del profesor que actúa críticamente.

Por su parte, a pesar de que los perfiles de egreso re-direccionan esta mirada a espacios disciplinares específicos, también se intenciona la investigación como “una forma de conocer su entorno educativo, la realidad del medio e incentivar a los alumnos en la búsqueda del conocimiento, nutriendo de manera efectiva su docencia” (UEPE), para “Reflexionar de forma continua sobre su práctica en el sistema educativo” (UNEPE).

La demanda sobre la reflexión en torno a la realidad educativa y su praxis, abre paso al fundamento científico de la acción pedagógica. De esta manera, el profesor se emplaza como protagonista en la producción de conocimiento, ya que la reflexión le vehicula para ello. La pedagogía revestiría una posibilidad de alerta permanente a la condición indagatoria en su quehacer.

Sin embargo, las carreras de pedagogía en Chile, incluida la Pedagogía en Historia y Geografía, requieren, previo proceso de titulación, por ley, la obtención del grado académico de licenciado en educación. Por lo que la habilitación de la propuesta curricular que permita la formación en investigación en educación, podría instalarse más como una necesidad de responder a las demandas normativas antes que al ejercicio permanente de la reflexión pedagógica.

A diferencia de lo declarado en perfiles de egreso y descripciones de las carreras, los itinerarios formativos muestran escasa presencia de investigación educativa. De las tres universidades en estudio, dos incluyen investigación educativa (UE3 y UNE2), mientras que la tercera sólo menciona metodología de la investigación (UP4), sin especificidad pedagógica.

Al revisar los programas de las asignaturas en cuestión, la Investigación educacional cuantitativa (UE3) declara estar “...destinada a la caracterización conceptual y al manejo operacional de los métodos cuantitativos de investigación, entendidos como expresión concreta del paradigma positivista de producción de conocimiento científico, en su ámbito de aplicación específica al campo de la edu-

cación”. De esta manera, la reflexión e investigación pedagógica es enmarcada en una estructura de proyecto de investigación ajustado a criterios de cientificidad estandarizados, más aún si sus unidades conceptuales están situadas desde la racionalidad cuantitativa.

Por otro lado, y desde esta misma propuesta de programa de asignatura, se refuerza el requerimiento de investigación desapegada de la especificidad pedagógica al presentar como objetivo el “*Desarrollar en los alumnos y las alumnas una actitud y capacidad investigadora, que los habilite para el acceso al conocimiento desde la metodología de investigación científica*” (UE3).

Esto se manifiesta de manera similar en Métodos de la investigación educacional (UNE2) centrada en que los estudiantes “...conozcan, comprendan y apliquen los diversos métodos de investigación al ámbito educacional...” presentado en unidades que relevan las técnicas de investigación, sean estas cuantitativas o cualitativas. A su vez, la asignatura de Metodología de la investigación (UP4) coincide con la propuesta de las anteriores en tanto sitúa el desarrollo de sus unidades en base a la implementación de “...*técnicas y procedimientos investigativos*” y al diseño de proyectos de investigación. Esta mirada tradicional, basada en la aplicación de técnicas, evidencia que la formación no es entendida como un proceso complejo, integrador y flexible; más bien se manifiesta un proceso rígido que presupone ausencia de reflexión.

El ámbito de la investigación educativa no se plantea como línea curricular definida exclusivamente a lo pedagógico. Los programas de actividad curricular vinculados a la disciplina histórico y/o geográfica dan cuenta de esto al presentar monográficos disciplinares o ámbitos de investigación local, nacional y latinoamericano, preferentemente históricos. Por lo tanto, la investigación educativa, o del área educacional propia de la pedagogía, es subalternizada a la disciplinariedad, dando cuenta de una propuesta declarativa pedagógica nominal.

c) Investigación pluriobjetivos, diversidad de fines

Los documentos revisados también muestran diversos fines para la investigación, lo que da cuenta de pluriobjetivos, así como intenciona el conocimiento desde la complejidad de los fenómenos estudiados. Se apunta en campos complejos como transformación social, lo que corre el riesgo de aproximarse a un modelo más bien totalitarista. El sentido profundo de la investigación no está presente.

En las descripciones de las carreras, también se plantea que “*La carrera de Pedagogía en Historia y Geografía está destinada a entregar los aspectos esenciales del área y de las Ciencias de la Educación*” (UNED) donde el futuro profesor asume una “...*actitud científica ante el fenómeno del conocimiento*” (UNED). Lo que hace referencia a la necesidad de que la formación pedagógica presente una mixtura entre especialidad, entendida como disciplinariedad, y pedagogía, dando cuenta con ello de la comprensión de la Formación Inicial docente en ambas áreas.

Coincidente con lo anterior, y desde otra casa de estudios, se describe la carrera como potenciadora de la condición de “*profesional integral, con una profunda vocación por la enseñanza y amplio conocimiento de la especialidad*” (UPD), maridando pedagogía y disciplinariedad. De igual manera, se indica el desarrollo de “*un conocimiento riguroso y actualizado de las disciplinas propias de su quehacer profesional*” (UNED).

Bajo estas premisas pareciera entenderse que la propuesta de formación de futuros profesores es una forma de responder a las diferentes áreas que involucran la Pedagogía en Historia y Geografía, y que la investigación tiene cabida en ellas, independiente de si corresponde a la especialidad o a la condición pedagógica que se pretende instalar en quien se está formando. Se intenciona

el comprender la complejidad del ser humano en la sociedad contemporánea de manera tal que es posible vislumbrar las variadas formas de producción de conocimiento desde una posición caleidoscópica.

Lo anterior, presenta continuidad discursiva en algunos apartados presentados en los perfiles de egreso en estudio. Así es como se declara que el futuro profesor ha de evidenciar “*habilidades cognitivas superiores para articular un enfoque interdisciplinario en contextos sociales complejos, globales y multiculturales, permitiéndole racionalizar y responder a los desafíos del mundo contemporáneo, respondiendo de este modo a las características de su profesión y formación en la que concurren diversas disciplinas de distinta naturaleza y metodologías*” (UPPE). Se busca “*Problematizar el conocimiento en la búsqueda de un aprendizaje significativo*” (UEPE). Ambas declaraciones que entienden el conocimiento como un fenómeno complejo.

Desde esta perspectiva, la investigación se plantea como pluriobjetivos “*Dominar los conocimientos [...] de diversos enfoques, problemáticas y procesos, a través de su comprensión en sí y su vigencia en el presente*” (UNEPE) y potenciar a los y las estudiantes, de Pedagogía en Historia y Geografía, en sus capacidades investigativas para acceder al conocimiento.

Sin embargo, y aun estando presente tanto en las descripciones de las carreras como en los perfiles de egreso, esta finalidad múltiple de aproximación al conocimiento y, por ende, de su indagación, despierta, por decir lo menos, una suerte de sospecha.

Se significa la investigación, bajo las categorías presentadas anteriormente, primero como un ámbito específico de lo disciplinar. Aspecto que cobra fuerte presencia en lo declarado para, en particular, dos universidades de las tres en estudio, entiéndase en ello la universidad estatal y la universidad privada. Luego, como un área de desarrollo en lo pedagógico, lo que tiene relevancia inicialmente en la descripción de la carrera de la universidad no estatal de servicio público. Y, en este apartado que desarrolla la categoría investigación como pluriobjetivos, emerge, desde las descripciones de las carreras y sus perfiles de egreso, la posibilidad de mixtura entre lo disciplinar y lo pedagógico. Entonces, se provee una apertura hacia la formación de un futuro profesor crítico, relativista y cambiante.

La investigación pluriobjetivos queda evidenciada, también, en las actividades curriculares asociadas a titulación. Son aquellas en las que los y las estudiantes han de dar cuenta de sus aprendizajes previos investigativos, al solicitárseles un trabajo con carácter de tesina. Y las posibilidades de desarrollar ámbitos de abordaje del conocimiento presentan un ejercicio pendular de opciones que oscila desde lo disciplinar a lo pedagógico. Así, se propone “*Indagar problemáticas de la especialidad o del ámbito educativo, desde una perspectiva crítica, reflexiva y creativa, mediante un proyecto de investigación o de intervención pedagógica*” (UE5), o en el caso de solicitar una monografía que responde a un estudio de “*...compilación bibliográfica, de investigación, o de análisis de una experiencia pedagógica revisada a la luz de algunos conceptos teóricos*” (UNE3). A su vez, se oferta en el proyecto de grado la alternativa de realizar este “*ejercicio investigativo en el área disciplinar y/o en el área pedagógica*” (UP5).

Hoy, el profesorado es exigido en tanto sujeto constructor de conocimiento, capaz de problematizar la realidad y proponer caminos de solución frente a una realidad compleja. En este sentido la formación en investigación, en el nivel preparatorio de formadores, adquiere un rol de relevancia. Es aquí donde se dispondría en procedimientos para la construcción de conocimiento nuevo.

El abanico de posibilidades de indagación es amplio, transitando desde lo disciplinar a lo pedagógico o viceversa. O abriendo la posibilidad de desarrollarla en ambas áreas. La decisión queda

en manos de quien investiga, sus intereses y curiosidad; no obstante, pareciera ser que esta multiplicidad de opciones tiende a responder al requerimiento de la obtención del grado de licenciado, obligatorio para los futuros profesores, previo a su titulación, más que a una comprensión amplia y compleja del fenómeno del conocimiento.

En esta misma línea, y recordando que la ley¹⁰ chilena exige la Licenciatura en Educación, se entiende que quien estudia Pedagogía en Historia y Geografía tendrá el desafío futuro de ser profesor, por lo que la investigación que habría de desarrollarse es aquella vinculada al hacer pedagógico. Sin embargo, el eje investigativo no está en el espacio escolar ni en el saber pedagógico exclusivo, más bien constituye solo una posibilidad.

5. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Primeramente, notar que emergen una serie de elementos que conforman la investigación como un constructo instalado y forzoso que se permea desde las declaraciones de los documentos curriculares hasta, y desalineados de, los discursos de docentes y de estudiantes. Esta tensión invisibilizada encuentra su fuente de origen en la necesidad de que la investigación esté presente en el itinerario formativo de futuros profesores, sin embargo, no se destaca en las trayectorias con una línea que la defina.

Como ya se ha dicho, las instituciones universitarias recogen los lineamientos normativos ministeriales (Mineduc, 2012) y los marcos internacionales (Tuning AL, 2004), que conminan a incorporar y evidenciar desempeños investigativos en la formación inicial del profesorado, y muestran este requerimiento como un hito previo a la finalización del ciclo profesional, dentro de la trayectoria formativa. Sin embargo, tanto las declaraciones de las carreras como sus perfiles de egreso, disminuyen la formación en este ámbito. Como primer elemento que contribuye a la discusión encontramos que, el signar las actividades curriculares asociadas a la formación en investigación en los últimos semestres del ciclo global formativo des- posiciona a la investigación. Este aprendizaje necesario ingresa en la formación de los futuros profesores como una tarea a sortear, más que como un elemento constitutivo de la identidad profesional de un profesor (Bedoya, 2005; Flores Ochoa, 1994; Zuluaga, 2003). Como una suerte de metáfora, la investigación se articula entonces como una valla a saltar en la carrera de obstáculos para la obtención de la meta. Esta comparación no es menos relevante, pues sitúa a la construcción de conocimiento en investigación como un segmento antes del fin, no como un fin en sí mismo, y también, se la desprovee como elemento constitutivo de formación del profesorado.

De igual manera, los documentos curriculares muestran un desequilibrio de intenciones para el desarrollo del ámbito investigativo, quedando signada tanto en el área pedagógica como en el ámbito disciplinar y/o el pluriobjetivos. La propuesta curricular, si bien incorpora la investigación en la formación de futuros profesores de Historia y Geografía, deja en evidencia una diversidad de fines que, en una acción casi pendular, transitan desde la investigación en la disciplina a la investigación en pedagogía, o ambas, y abre la posibilidad de que quien investiga determine según su interés. Lo que pudiera proveer un abanico amplio de posibilidades de indagación, transitando desde lo disciplinar a lo pedagógico o viceversa, en realidad, muestra la poca claridad que tiene el construir conocimiento en investigación para la formación del profesorado y coadyuva a la debilitada posición dentro de los fines de la pedagogía y de la investigación misma. De igual manera, tensiona la posición de la investigación que habría de desarrollarse vinculada al hacer

10. Declarada y explicada previamente.

pedagógico; sin embargo, el eje investigativo no está en el espacio escolar ni en el saber pedagógico exclusivo, más bien constituye solo una posibilidad.

Desde el ámbito curricular, también emerge el que la construcción de conocimiento en investigación sea caracterizada por la hegemonía del método, y con ello, adquiere un carácter técnico e instrumental, bajo un currículum racionalista académico (Valdés y Turra, 2017), al encontrarse mediada por dispositivos tradicionales, carentes de problematización y basados en modelos memorísticos, próximos a una pedagogía bancaria (Freire, 1994). Esto aleja el ejercicio investigativo de la comprensión del contexto en que se está instalado y al desarrollo de posiciones crítico constructivas que favorezcan la transformación (Pascual, 1998).

Al respecto, los procesos desplegados para el desarrollo de las actividades curriculares asociadas a la investigación alcanzan un carácter dirigido y normativo, estructurados en base a manuales a seguir y modelos pre definidos para el estudiantado. La hegemonía del método, permea y ancla los procesos investigativos. Como una relación maridada entre ciencia y método, el hacer científico es alcanzado en la medida en que el método se despliega y es ejecutado. Esta condición entrapa la investigación al cercarla con fines técnico instrumentales, justificados en los marcos normativos que desproveen su acción resolutoria, racionalizándola.

6. CONCLUSIONES

Los diferentes hallazgos encontrados en este estudio, permiten sintetizar la respuesta a la interrogante sobre los significados presentes en la construcción de conocimiento en investigación que portan los documentos analizados, a través de la valla de construir conocimiento en investigación. Para las instituciones de educación superior, la investigación es declarada en los documentos curriculares como un hito de la Formación Inicial docente que responde a los requerimientos de marcos normativos y legales. Sin embargo, esto se revisa desafectado, en el sentido de que se la relega o minimiza, al ser acomodada en los últimos semestres de las propuestas manifiestas en los itinerarios formativos de las universidades en estudio, sin mediar línea curricular procesual de desarrollo, lo que la dispone como un requisito de cumplimiento de la trayectoria formativa.

Desde este arranque, la investigación es instalada como parte del proceso de Formación Inicial docente, pero como respuesta a un requerimiento normativo más que a un necesario aprendizaje orientado a su posterior y permanente implementación. Basta recordar que el requerimiento de realizar investigación en el espacio de pregrado permite la obtención del título de Licenciado en Educación requerido por ley y no al aprendizaje profundo y significativo de la misma. De esta manera, el estudiante comprende que la investigación resulta una tarea a sortear para avanzar o finalizar procesos formativos y desincorpora este ámbito como parte de su desempeño profesional futuro. Se dibuja un opaco estatus de la investigación en la Formación Inicial Docente.

Es así como se revela poca claridad sobre el significado de la formación en investigación. Por una parte, es asociada a la especialidad, principalmente la disciplina histórica, por sobre lo pedagógico. La exigencia curricular que los estándares profesionales demandan tensiona la investigación a ser alcanzada en la Formación Inicial Docente, pues se desgaja del saber docente al manifestarse en dos caminos que bifurcan hacia en una elección diádica entre lo disciplinar y lo pedagógico. Se presenta una investigación como tarea disciplinar, mientras que aquella orientada a la pedagogía tiene un carácter más bien nominal. La disciplina adquiere el estatus de supremacía frente al saber profesional del profesor, ubicado en una posición secundaria o de menor valía, redundando en una desvinculación respecto del hacer propio del futuro formador, lo que resitúa a la investigación en una simplicidad epistemológica desarticulada de la apropiación de saberes en el ámbito pedagógico y orientado a la acción educativa.

Por otra parte, también está presente en los discursos una investigación como pluriobjetivos, ya que incluyen intereses disciplinares y pedagógicos indistintos. Esto último, pareciera aproximar la investigación a un modelo totalitarista de educación donde se permite el ejercicio democrático de la elección de la temática base que orienta la acción epistemológica a ser desarrollada. No obstante, desde los materiales curriculares, queda en evidencia que esto constituye una posibilidad que flexibiliza el hacer investigativo para facilitar su concreción, más que la comprensión y el ejercicio profundo de la construcción de conocimiento. La investigación pluriobjetivos declarada emerge como un mecanismo o estrategia que provee el cumplimiento en tiempos y formas para las tareas asociadas a ella.

De esta manera, se expresa un debilitamiento de la investigación como una de las áreas formativas del saber docente, se asocia a un saber disciplinar desarticulado del saber pedagógico y se instala la construcción de conocimiento solo como una ocupación más, necesaria de sortear en la trayectoria formativa de un futuro profesor.

La valla de construir conocimiento en investigación emerge, desde los discursos de los documentos curriculares, como obstáculo a salvar en la trayectoria de la Formación Inicial Docente. Se hace necesario traspasarla para concluir un proceso, o aproximarse al término del mismo, entendiéndolo como requisito inevitable, aunque se la provea de alternativas, sean éstas disciplinares, pedagógicas, o ambas. Al mismo tiempo, se constituye en un evento subsumido dentro de otro mayor y, por lo mismo, pierde fuerza y proyección futura. No se releva como elemento constitutivo del saber pedagógico, necesario de ser accionado permanentemente.

REFERENCIAS

- Achilli, M.L. (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde editor.
- Aguilar, E., Rodríguez, A., Baeza, L., y Méndez, N. (2016). La retroalimentación constructiva en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas e investigativas en dos generaciones de alumnos de medicina en Yucatán, México. *In Anales de la Facultad de Medicina*, 77(2), 137-142. doi: <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v77i2.11818>.
- Amezcuca, M., y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de salud pública*, 76, 423-436.
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en humanidades*, (16), 9-26.
- Bedoya, J. I. (2005). *Epistemología y pedagogía: ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3). Madrid: Siglo XXI.
- Comisión Nacional de Acreditación CNA (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Serie Estudios sobre Acreditación. Chile.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI. Coediciones CLACSO. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Delgado, Y., y Alfonso, R. (2019). Competencias Investigativas del Docente Construidas durante la Formación Universitaria. *Revista Scientific*, 4(13), 200-220. doi: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.3.0.7-9>.

- Estrada, D., y Estrada, J. (2019). La investigación formativa desde la transdisciplinariedad, para la reforma del pensamiento dentro de la formación profesional. *Unianales Episteme*, 6(2), 194-216.
- Flores-Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- García, N., Paca, N., Arista, S., Valdez, B., y Gómez, I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 125-136. doi: <http://dx.doi.org/10.18271>.
- Gleizes, J. (2004). *El capital humano*. VV. AA. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Grez, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 65-84. doi: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Lechner, N. (2003). Estado y sociedad en una perspectiva democrática. Polis. *Revista Latinoamericana*, (6), 1-11.
- Machado, E., y Montes de Oca, N. (2009). Las habilidades investigativas y la nueva Universidad: Terminus a quo a la polémica y la discusión. *Humanidades Médicas*, 9(1).
- Martínez, D., y Márquez, D. (2014). Las Habilidades Investigativas como Eje Transversal de la Formación para la Investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 347-360. doi: 10.15366/tp.
- MINEDUC (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación media*. Estándares pedagógicos y disciplinarios. Santiago: LOM.
- Minte, A., e Ibagón, N. (2018). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-198. doi: <https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>.
- Miranda J, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto. *Estudios pedagógicos*, (29), 39-54. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100003>.
- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119-122.
- Moreno, M. (2005). Potenciar la Educación: un Currículum Transversal de Formación para la Investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. doi: <https://doi.org/10.15366/reice>.
- Padilla, E. (2014). Neoliberalismo y educación. *Revista de Lenguas Modernas*, (20), 337-370.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77.
- Pascual Kelly, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, (23), 13-72.
- Pereira, L., Rodríguez, G., y Vinholi, A. (2018). Desenvolvimento de habilidades investigativas utilizando o lúdico na educação pela pesquisa. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, 2(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.30691/relus.v2i1.994>.

- Restrepo, F. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18),195-202.
- Salas, V. (2004). *Informe final de evaluación. Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación*. Santiago de Chile, MECESUP-MINEDUC. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/595/articles-139522_informe_final.pdf.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Tójar, J., y Mena, E. (2015). Desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa en la educación superior. Investigación con métodos mixtos y educación por competencias en Perú. In *Investigar con y para la sociedad* (pp. 609-616). España: AIDIPE.
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Trejo, M., y García, F. (2009). Pedagogía de la investigación. *Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, 1 (1), 135-141.
- Tuning, P., y Temáticas, A. (2004). *Proyecto Tuning América Latina. Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal>.
- Valdés, M., y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, (53), 23-32.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación* (Número extraordinario), 177-212.
- Zelaieta, E., y Ortiz, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 197-214.
- Zuluaga, O. (2003). De Comenio a Herbart. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Qui-ceno, J. Sáenz y A. Álvarez (Eds.). *Pedagogía y Epistemología* (pp. 41-59). Bogotá: Magisterio.

Ajustar la Educación en Ingeniería a la Industria 4.0: Una visión desde el desarrollo curricular y el laboratorio

Gonzalo Garcés^{*a} y Camilo Peña^b

Universidad del Bío-Bío, Facultad de Ingeniería, Concepción^a. Universidad Central, Escuela de Ingeniería, Departamento de Ingeniería Civil Industrial, Santiago^b, Chile.

Recibido: 05 julio 2019

Aceptado: 10 marzo 2020

RESUMEN. Actualmente la industria está experimentando una transformación hacia los procesos de fabricación inteligente y digitalización completa, surgiendo nuevas tecnologías de información y comunicación como los sistemas cibernéticos, ciberseguridad, internet de las cosas, Big Data, sistema de integración, computación en la nube, fabricación digital e inteligente, entre otros, conceptos que son impulsores de la llamada Cuarta Revolución Industrial, lo que comúnmente se conoce como Industria 4.0. Una parte importante de las tareas en la preparación para la Industria 4.0 es el ajuste de la educación superior a los requisitos de esta visión, en particular, la educación en ingeniería. El objetivo de esta investigación es presentar una propuesta para el docente de ingeniería, que consta de cómo se debería ajustar la educación en ingeniería hacia la industria 4.0 desde el (1) currículo, relacionando los programas de estudios de la universidad en estudio con los cursos existentes y contenidos de Industria 4.0, adecuando así, los componentes necesarios e identificando las brechas para la creación de nuevos módulos; y desde el (2) laboratorio, mediante la teoría de aprendizaje experiencial de Kolb y la implementación de metodologías de enseñanza-aprendizaje, dando como resultado una mejora en el entorno de aprendizaje y en las prácticas que maximizan las habilidades de los alumnos al aprender a través de su propia experiencia. Siendo finalmente esta investigación, un primer paso hacia una visión más tangible de la educación en ingeniería ajustada a la Industria 4.0.

PALABRAS CLAVE. Industria 4.0; educación en ingeniería; currículo; laboratorio; enseñanza-aprendizaje.

Adjust Engineering Education to Industry 4.0: A vision from curricular development and the laboratory

ABSTRACT. Currently, the industry is undergoing a transformation towards intelligent manufacturing processes and complete digitization, emerging new information and communication technologies such as cyber systems, cybersecurity, internet of things, Big Data, integration system, cloud computing, digital and intelligent manufacturing, among others, concepts that are drivers of the so-called Fourth Industrial Revolution, which is commonly known as Industry 4.0. An important part of the tasks in preparation for Industry 4.0 is the adjustment of higher educa-

*Correspondencia: Gonzalo Garcés Rodríguez. Dirección: Avda. Collao 1202 Casilla 5-C, Concepción, Región del Biobío, Chile. Correos Electrónicos: gegarcés@ubiobio.cl^a, camilo.pena@ucentral.cl^b.

tion to the requirements of this vision, in particular, engineering education. The objective of this research is to present a proposal for the engineering teacher, which consists of how engineering education should be adjusted to Industry 4.0 from the (1) curriculum, relating the study programs of the university under study with the existing courses and contents of Industry 4.0, thus adapting the necessary components and identifying the gaps for the creation of new modules; and from the (2) laboratory, through Kolb's experiential learning theory and the implementation of teaching-learning methodologies, resulting in an improvement in the learning environment and in practices that maximize the students' skills in learning through their own experience. Finally, this research is a first step towards a more tangible vision of engineering education adjusted to Industry 4.0.

KEYWORDS. Industry 4.0; engineering education; curriculum; laboratory; teaching-learning.

1. INTRODUCCIÓN

La educación en ingeniería tiene una fuerte conexión con el desarrollo global económico y social (Lucena y Schneider, 2008). Es por esto que se han realizado investigaciones para alinear la educación en ingeniería con las necesidades socioeconómicas de una región, las que indican que un ingeniero requiere habilidades sólidas en las relaciones humanas asociadas con el conocimiento de las ciencias de la ingeniería y la industria contemporánea (Long, Blanchette, Kelley y Hohnka, 2019; Male, Bush y Chapman, 2010; Phase, 2005; UNESCO, 2010). Sumado a esto, no es menor el importante desafío de la educación en ingeniería para el acceso a experiencias prácticas en contextos reales (Forcael, Garcés, Bastías y Friz, 2019; Garcés y Forcael, 2020; Litzinger, Lattuca, Hadgraft y Newstetter, 2011). En lo que respecta a América Latina, se deben transformar las prácticas pedagógicas de educación superior para lograr un equilibrio entre habilidades sociales, conocimiento de la ciencia, y capacitación técnica (Baehr, 2004; Cabrera, 2016).

El concepto Industria 4.0 nació bajo la iniciativa realizada por académicos, industriales y del gobierno alemán, con el objetivo de fortalecer la competitividad del sector manufacturero a través de la convergencia entre la producción industrial y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Carrasco, Meza, Loyer, Morales y García, 2016; Kagermann, Helbig, Hellinger y Wahlster, 2013). La Industria 4.0 hace uso de tecnologías como Internet de las Cosas (IoT en inglés), sistemas cibernéticos (CPS o Cyber Physical Systems en inglés), automatización industrial, conectividad e información continua, ciberseguridad, robótica inteligente, gestión del ciclo de vida del producto (PLM o Product Lifecycle Management en inglés), tecnologías semánticas, Big Data industrial, realidad virtual, fabricación inteligente, entre otras, con el fin de mejorar la productividad de los sistemas industriales de fabricación (Lanza, Haefner y Kraemer, 2015; Monostori, 2014; Posada, et al., 2015). En este sentido, los sistemas de fabricación con conexión cibernética mejoran la eficiencia y optimizan las operaciones, pero también tienen el potencial de cambiar la forma en que los fabricantes y las empresas industriales operan sus negocios. Sin embargo, para los futuros escenarios de la Industria 4.0, también deben abordarse otras competencias que permitan a los gerentes y trabajadores enfrentar los desafíos de un sistema de producción cada vez más digitalizado (Gordón, 2017; Gulati y Soni, 2015; Maguire, 2016; Wee, Kelly, Cattel y Breunig, 2015).

Por lo tanto, la Industria 4.0 ha asumido un papel pionero en tecnología de información industrial, que actualmente está revolucionando la ingeniería de fabricación. Muchos países industrializados también han comenzado la adaptación de su infraestructura industrial para cumplir con los requisitos de la visión de la Industria 4.0 (Çoşkun, Kayıkçı y Gençay, 2019), en donde, una

parte importante de las tareas en la preparación es la adaptación de la educación superior a los requisitos de esta visión, en particular la educación en ingeniería.

Actualmente la formación de profesionales de ingeniería exige competencias para entornos laborales y sociales cada vez más cambiantes, sumado a la evidencia científica que revela que el conocimiento no es estático, sino un proceso dinámico que evoluciona constantemente (Flórez, 1994; Turns, Atman, Adams y Barker, 2005). Es por ello que emerge la preocupación, de parte de las universidades y sus docentes, por realizar una búsqueda permanente que permita desarrollar y/o adaptar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje (Abele et al., 2015; Baena, Guarín, Mora, Sauza y Retat, 2017; Bhedasgaonkar, Chavan, Kubade y Patil, 2019; Bremgartner, Magalhães Neto y de Menezes, 2015; Jaeger y Adair, 2018; Le y Do, 2019; Sun, Xie y Anderman, 2018), que se definen como procedimientos organizados, formalizados y orientados para obtener un objetivo de aprendizaje establecido, es decir, es la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje para el cual el docente adopta técnicas y actividades que puede usar en el aula, para alcanzar las metas propuestas y tomar decisiones de forma crítica y reflexiva de los resultados de aprendizaje esperados (Forcael, Garcés, Erazo y Bastías, 2018; Marzano, Pickering y Pollock, 2001; Sloat, Sharp y Gallimore, 1997). Debido a esto, surge la necesidad de que el ingeniero actual desarrolle habilidades y competencias ante esta nueva visión del sector industrial.

En la literatura se enumeran diferentes teorías del aprendizaje (Leonard, 2002), comúnmente aplicados en el área de la educación en ingeniería (Bajaj y Sharma, 2018; Konak, Clark y Nasereddin, 2014; Wanjogu, 2016), tales como la Teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), Modelo de teoría del aprendizaje de Felder y Silverman (1988), el modelo de teoría de aprendizaje VARK (Fleming, 2001) y la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia (Mayer, Heiser y Lonn, 2001). Estos métodos podrían utilizarse para comprender mejor las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), dentro del marco Industria 4.0. El método de aprendizaje experiencial crea un entorno que requiere que el participante se involucre en algún tipo de actividad personalmente significativa (Coşkun et al., 2019), permitiendo al estudiante aplicar los conocimientos previos al desarrollar un compromiso con la práctica (Keys y Wolfe, 1990).

Dicho lo anterior, esta investigación tiene como objetivo presentar una propuesta genérica para adaptar la educación en ingeniería a los requisitos de la Industria 4.0 que consta de dos pilares fundamentales que describen los cambios y mejoras que se recomiendan realizar en las áreas de desarrollo curricular y en el laboratorio. De acuerdo con esto, el primer pilar es la implementación del concepto de Industria 4.0 en el plan de estudio o currículo de varios departamentos de ingeniería, que revela los beneficios sinérgicos en diferentes áreas de experiencia, ayudando a la aplicación de Industria 4.0 en el aula. Por otra parte, surge la necesidad de mover al estudiante desde lo teórico a lo práctico, es por ello que surge la idea del segundo pilar, que es la creación de un laboratorio de Industria 4.0 para los estudiantes, destacando el proceso reflexivo del aprendizaje hacia la práctica (Feisel y Rosa, 2005; Paravizo, Chaim, Braatz, Muschard y Rozenfeld, 2018), que se deriva de la reflexión de los estudiantes sobre las acciones tomadas en experiencias, lo que conlleva al desarrollo de habilidades y competencias que la sociedad y la industria necesita (Coşkun et al., 2019). Para este segundo pilar, se utiliza la teoría del aprendizaje experiencial presentada por Kolb (1984), que considera el aprendizaje como un proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia, mejorando significativamente el aprendizaje de los estudiantes en el laboratorio.

2. MARCO TEÓRICO

Desde sus inicios a principios del siglo XIX hasta la segunda guerra mundial, la educación en ingeniería en Alemania se centró fuertemente en la práctica de la ingeniería (Lang, Cruse, McVey y McMasters, 1999). El esfuerzo de guerra exigió la transferencia de tecnología acelerada, realizando grandes avances. El gobierno comenzó a invertir fuertemente en la investigación y el desarrollo de ingeniería, y la resultante alianza entre el gobierno y la sociedad enfatizó mover la ciencia de la ingeniería y las matemáticas hacia la práctica, aumentando así, la competitividad del alumno. En este sentido, la desvinculación entre los profesores y el currículo sobre las necesidades y las expectativas de la industria, han resultado ser una amenaza real para la competitividad en el mercado global (Felder y Brent, 2003; Molderez y Fonseca, 2018).

La competencia internacional y el desarrollo de nuevas tecnologías, han reestructurado la industria y han alterado la forma en que los ingenieros practican la ingeniería (Lang, 1999). Con ello, han surgido nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, que permiten la formación de profesionales de ingeniería con las competencias exigidas por entornos laborales y sociales cada vez más dinámicos (Prince y Felder, 2006). En este sentido, los ingenieros deben complementar el dominio técnico con habilidades empresariales y de comunicación, y comprender el impacto ético y social de las soluciones de ingeniería (Crawley, Malmqvist, Ostlund, Brodeur y Edstrom, 2007; Fonseca, 2018), en donde, en muchos programas de pregrado de ingeniería tradicionales, no están configurados para manejar un componente hacia la educación de la Industria 4.0 (Coşkun et al., 2019).

Conceptos recientes como Internet de las cosas, Internet industrial, fabricación basada en la nube y fabricación inteligente (Gao et al., 2015), abordan esta visión de la producción digital habilitada en el futuro, y generalmente están incluidos en el concepto visionario de una Cuarta Revolución Industrial o Industria 4.0 (Berger, 2014). Todos estos conceptos están relacionados con los desarrollos tecnológicos recientes en los que Internet y las tecnologías de soporte (por ejemplo, sistemas integrados) sirven como una columna vertebral para integrar agentes, materiales, productos, líneas de producción y procesos de personas, y máquinas dentro y fuera de los límites de la organización para formar un nuevo tipo de cadena de valor inteligente, eficiente y conectada.

Esta visión conducirá a una mayor complejidad técnica y organizativa de los procesos de fabricación a nivel micro y macro (Schuh, Potente, Varandani y Schmitz, 2014), lo que impone desafíos sustanciales, especialmente a las empresas manufactureras pequeñas y medianas (Erol, Jäger, Hold, Ott y Sihn, 2016). Los desafíos no se limitan a la inversión financiera requerida para la adquisición de nueva tecnología, sino que también están relacionados con la disponibilidad de personal calificado en todos los niveles de la organización, que puede hacer frente a la creciente complejidad de los sistemas de producción futuras (Erol et al., 2016).

Luo y Störmer (2018) discuten los nuevos requisitos de calificación en la era de la Industria 4.0, tales como: pensamiento interdisciplinario, resolución de problemas, competencia cultural e intercultural, y aprendizaje permanente. Por otra parte, Coşkun et al. (2019), examina los requisitos de la era de la Industria 4.0 para la educación en ingeniería desde la perspectiva del sistema de educación superior, destacando una mayor necesidad de flexibilidad (colaboración interdisciplinaria y habilidades sociales), cooperación de la industria universitaria y sistemas de aprendizaje abierto, como plataformas de aprendizaje en línea y cursos de acceso gratuito en universidades “abiertas”.

Ahora bien, surge la pregunta ¿Qué competencias debieran desarrollar los estudiantes de ingeniería desde la educación superior ante esta nueva visión de Industria 4.0? Ante esta interrogante, Erol et al. (2016), destaca que los futuros profesionales deben tener las siguientes competencias personales, sociales, de acción y dominio ante el concepto de Industria 4.0:

- A nivel personal, la Industria 4.0 conducirá a una mayor automatización de las tareas rutinarias, lo que implica que los trabajadores deben enfrentar el hecho de que sus tareas actuales ya no existirán en el futuro. Tal perspectiva sobre el futuro de su propio trabajo requiere la capacidad de ver el panorama general de la sociedad en su conjunto (desafíos, oportunidades, escasez de recursos económicos y ambientales, entre otros), para el propio desarrollo y el compromiso con el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Ganschar, Gerlach, Hämmerle, Krause y Schlund, 2013).
- La competencia social se refiere al hecho de que el individuo en una organización, requiere la capacidad de comunicarse, cooperar y establecer conexiones y estructuras sociales con otros individuos y grupos (Peña, 2019). Para ello, el uso de nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje es fundamental para desarrollar la capacidad de trabajo en equipo del estudiante (Forcael et al., 2019).
- La capacidad de una persona relacionada con la acción, se refiere a la capacidad de un individuo para integrar conceptos en sus propios esquemas mentales, para transferir con éxito los planes a la realidad, no solo a nivel individual sino también a nivel organizacional.
- El “conocimiento del dominio” incluye conocimiento teórico y en software, idiomas, herramientas de gestión de proyectos, etc., que son especialmente importantes para un problema o dominio empresarial y que van más allá de lo común (Erol et al., 2016).

Por otra parte, los procesos de producción digitalizados, administrados de manera inteligente, requieren de profesionales que sean capaces de comprender los conceptos básicos de las tecnologías de red y el procesamiento de datos (Klump, Clausen y Ten Hompel, 2013). Además, los métodos estadísticos y las técnicas de extracción de datos son habilidades claves para los futuros ingenieros de producción (EGFSN, 2013; Gehrke et al., 2015). Los avances en tecnología de materiales requieren habilidades con respecto a los nuevos procesos de producción (Cleary y Vickers, 2014; EGFSN, 2013), por ejemplo, la impresión 3D. Por lo tanto, para los ingenieros, una comprensión profunda de las interrelaciones entre los componentes eléctricos, mecánicos y de computadora será una habilidad vital para desarrollar productos y procesos innovadores, y resolver problemas relacionados con la calidad (EGFSN, 2013; Erol et al., 2016; Ganschar et al., 2013).

2.1. Ajustar el currículo a la Industria 4.0

¿Cómo incorporar las tecnologías y conocimientos de la Industria 4.0 al currículo de las diversas especialidades de Ingeniería? Ante esta interrogante, en los últimos años, diversas investigaciones han sido dirigidas a la Industria 4.0 para implementarla en el currículo de las Universidades. Por ejemplo, Dopico et al. (2016) enfatiza el importante papel de la inteligencia artificial como facilitador para la Industria 4.0. Así también, Kagermann (2015) examina los desafíos del proceso de digitalización y creación de valor en la era de la Industria 4.0, enfatizando la importancia de los temas de MINT (matemáticas, informática, ciencias naturales y tecnología). Además, se proponen y elaboran plataformas interdisciplinarias para la colaboración entre comunidades de investigación y la industria con ejemplos aplicados con éxito. Por otra parte, Sackey y Bester (2016) examinan los requisitos de conocimientos y habilidades de la Industria 4.0 para ingenieros industriales y su impacto en los currículos de ingeniería industrial en Sudáfrica, haciendo hincapié en la necesidad de competencias como el análisis de Big Data (grandes volúmenes de datos) y las nuevas interfaces hombre-máquina.

Otro trabajo relevante para el desarrollo curricular es el de Götting et al. (2017), que presentan una metodología para evaluar los programas de estudio de acuerdo con la Industria de Modelo de Arquitectura de Referencia 4.0. Además, Eder (2015) enfatiza el papel de los medios digitales como un medio para individualizar la educación de una manera similar a la Industria 4.0. También, Guo (2015) examina el uso de sistemas de realidad mixta y sistemas virtuales de enseñanza y aprendizaje, especialmente para la educación vocacional en el contexto de la Industria 4.0, en donde su enfoque también podría transferirse a las partes prácticas de los currículos de ingeniería.

Dicho lo anterior, la adaptación de la educación superior a la visión de la Industria 4.0 han sido los nuevos desafíos del laboratorio en los últimos años. Han emergido laboratorios virtuales, descentralizados, en tiempo real. Buhler, Kuchlin, Grubler y Nusser (2000), desarrolló un laboratorio de automatización virtual para estudiantes de ingeniería, creando un entorno de aprendizaje integrado para estudiantes de ciencias de la computación e ingeniería de automatización, donde podían acceder y controlar una variedad de dispositivos a través de Internet. Por otra parte, Zarte y Pechmann (2017) presentan un concepto para enseñar la visión de la Industria 4.0 a estudiantes provenientes de campos que no son de informática (como ingeniería mecánica o industrial) usando un juego de simulación, creando un método para modificar los juegos de simulación convencionales para impartir aspectos clave de la Industria 4.0 a los estudiantes. Teniendo esta perspectiva, derivan requisitos para la educación en ingeniería del futuro, por ejemplo, colaboración y resolución de problemas en entornos virtuales y equipos de robots humanos (Crawley et al., 2007; Potkonjak et al., 2016; Salah et al., 2019). Además de otros resultados importantes, muestran porqué las habilidades sociales interculturales ganarán importancia (Rugarcía, Felder, Woods y Stice, 2000).

Por otra parte, Faller y Feldmüller (2015) aborda los problemas que enfrentan las PYMEs (Pequeñas y Medianas Empresas) que adoptan tecnologías relacionadas con la Industria 4.0 debido a la falta de habilidades, y propone un concepto de laboratorio para que las universidades de ciencias aplicadas eduquen a los recursos humanos necesarios y altamente calificados para las pymes locales. Anjarichert, Gross, Schuster y Jeschke (2016) propone entornos virtuales de aprendizaje inmersos a la manera de la Industria 4.0, que permite a los equipos internacionales colaborar de forma remota a la inmersión en mundos virtuales sobre la base de interfaces a usuarios naturales. Varios trabajos discuten y muestran cómo se pueden integrar los conceptos y competencias de la Industria 4.0 en la educación en ingeniería utilizando estos laboratorios o fábricas de aprendizaje (Abele et al., 2015; Baena et al., 2017; Prinz et al., 2016; Erol et al., 2016).

Por lo tanto, una serie de investigaciones examina formas de transformar la educación hacia los principios de la Industria 4.0. Al cambiar la forma en que enseñamos ingeniería, consideramos nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y nuevos entornos de aprendizaje, moviendo así cada vez más al estudiante a la práctica ingenieril.

Dicho lo anterior, la visión de la Industria 4.0 se implementa con un contenido de los planes de estudio en los cursos existentes y se diseñan nuevos módulos de estudio para ajustar esta visión a la educación en ingeniería (Lang et al., 1999). Las especificaciones del módulo de los cursos existentes se documentan explícitamente y se determinan las áreas de intersección a la visión de la Industria 4.0. Finalmente, los cursos deben estar relacionados con los ejercicios prácticos en el laboratorio. Por otra parte, los materiales didácticos para cursos relacionados con la Industria 4.0 deben estar preparados para capacitar a los estudiantes. Reuniendo unidades teóricas y prácticas, de este modo, el plan de estudios debería permitir a los estudiantes obtener conocimientos básicos de temas relevantes de la Industria 4.0 y experimentar casos reales de negocios con el fin

de proporcionar ejercicios prácticos para la etapa de laboratorio. Además, uno de los cambios claves en los currículos de los programas de ingeniería para ajustarlos a la Industria 4.0, es que los proyectos relacionados con la Industria 4.0 siempre deben implementarse de manera interdisciplinaria (Coşkun et al., 2019; Lang et al., 1999).

Además, los planes de estudio de todos los programas de ingeniería —relacionados con la fabricación—, deben ajustarse de esta manera, pero también los programas como ciencias de la computación, ciencias de los materiales, ciencias de la ingeniería deben mejorarse con cursos electivos o casos de estudio relacionadas con la Industria 4.0 (Coşkun et al., 2019; Heywood, 2005).

2.2. Ajustar el laboratorio a la Industria 4.0: Implementando la Teoría de Kolb al laboratorio

¿Cuál es el procedimiento más adecuado para incluir las experiencias prácticas de laboratorio bajo esta visión? Según Kolb (1984), el aprendizaje es el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. La creación de un entorno de aprendizaje y práctica que maximiza las habilidades de los alumnos al aprender a través de su propia experiencia. Básicamente, el aprendizaje proviene de tres fuentes principales: aprender del contenido, aprender de la experiencia y aprender de la retroalimentación (Kirby, 1992; Kolb, 1984):

- Aprender del contenido: es el descubrimiento de nuevas ideas, principios y conceptos.
- Aprender de la experiencia: es una oportunidad para aplicar contenido en un entorno real o que simula la realidad.
- Aprender de la retroalimentación: corresponde a los resultados de las acciones tomadas y la relación entre las acciones en el experimento y el desempeño.

Para generar cambios en el comportamiento, las actitudes y el conocimiento, se utiliza un modelo circular de ciclo de aprendizaje experiencial de cuatro etapas desarrollado por Kolb (1984). Este modelo se selecciona como la teoría de aprendizaje más adecuada para ajustar la educación en ingeniería en la visión de la Industria 4.0 (Coşkun et al., 2019). La Teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, que se muestra en la Figura 1, proporciona un marco para diseñar experiencias de aprendizaje activas, colaborativas e interactivas que apoyan este proceso de transformación y pone énfasis en el compromiso sensorial y emocional en la actividad de aprendizaje.

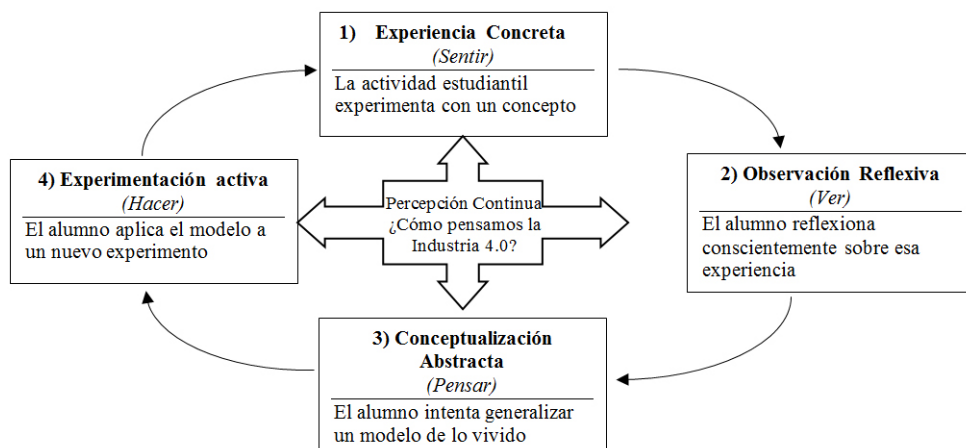


Figura 1. El modelo de estilos de aprendizaje de Kolb y la teoría del aprendizaje experiencial (adaptado de Coşkun et al., 2019; Kolb, 1984; Konak et al., 2014).

El aprendizaje se hace efectivo cuando un estudiante avanza a través de este ciclo de cuatro etapas: (1) tener una experiencia concreta seguida de (2) observar y reflexionar sobre esa experiencia que lleva a (3) la formación de conceptos abstractos (análisis) y conclusiones, que luego se utilizan (4) para probar hipótesis en situaciones futuras, lo que da como resultado nuevas experiencias. Estas cuatro etapas no solo permiten que los estudiantes investiguen exhaustivamente un tema a través de diferentes actividades, sino que también permiten acomodar diferentes estilos de aprendizaje (Konak et al., 2014). Según Kolb (1984), los resultados de conocimiento adquiridos a través de la interacción entre la teoría, la experiencia y el aprendizaje, pueden comenzar en cualquiera de las cuatro etapas. Por ende, los estilos de aprendizaje son producto de las siguientes variables: sentir, ver, pensar y hacer. Cada etapa puede asignarse a estas variables (Konak et al., 2014).

Por lo tanto, según Kolb (1984) el aprendizaje es efectivo cuando el estudiante “*siente*”, basado en la interacción con el objeto de estudio; cuando “*observa*”, que incluye un proceso de reflexión; cuando “*piensa*”, que implica un proceso de conceptualización abstracta, en el cual el estudiante crea un modelo de la experiencia vivida; y cuando “*hace*”, que conlleva una etapa activa de experimentación, en el cual replica el modelo a otro experimento (Schar, 2015).

Al desarrollar un laboratorio en el marco de la educación en ingeniería a la Industria 4.0, según Coşkun et al. (2019), se hace mediante la implementación de la Teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, en donde los estudiantes de ingeniería se dividen en grupos. Los pasos se enumeran a continuación:

1. Experiencia concreta: lo que significa experiencia práctica directa al realizar una nueva tarea, es decir, corresponde a un conjunto de instrucciones paso a paso que demuestran un nuevo concepto. Por lo tanto, los estudiantes siguen instrucciones paso a paso para aprender y obtener una comprensión amplia de la Industria 4.0 y sus aplicaciones.
2. Observación reflexiva: que incluye actividades tales como discusiones y preguntas reflexivas que requieren que los alumnos reflexionen sobre sus experiencias prácticas (ejercicios prácticos), que les permitan trabajar en entornos conformes con la Industria 4.0. Por ejemplo, después de completar la experiencia concreta, para analizar los componentes de una línea de ensamblaje de automóviles, se les puede pedir a los estudiantes que discutan sobre cómo, por qué y qué tipo de robótica tienen que poner en la línea de ensamblaje. Las actividades de observación reflexiva deben fomentar la interacción entre estudiantes para lograr un mayor nivel de reflexión.
3. Conceptualización abstracta: se espera que los estudiantes creen un modelo teórico y una generalización de lo que se realizó. En general, esta etapa podría ser difícil de lograr en actividades prácticas cortas. Las discusiones en clase pueden ser útiles para conectar la experiencia de aprendizaje con la teoría general. En esta etapa, la intervención del docente es importante. Por ejemplo, se les puede pedir a los estudiantes que creen un escenario de digitalización mediante la aplicación de tecnologías robóticas, basadas en los pasos que realizan. En esta parte, también se utilizan aplicaciones de intercambio de ideas como el software de mapas mentales, etc.
4. Experimentación activa: en esta etapa, los estudiantes están listos para planificar y probar otra experiencia concreta. En este momento, pueden realizar esta tarea sin instrucciones detalladas. En donde pueden combinar algunos temas relacionados de la primera experiencia, de modo que los temas posteriores se basen en los anteriores.

Actualmente, universidades en todo el mundo están avanzando hacia la industria 4.0 en los laboratorios, por ejemplo, la Universidad del Bío-Bío, en Chile, tiene un brazo robótico industrial, destinado al desarrollo de prototipos de elementos constructivos mediante impresión 3D (tres

dimensiones) a empresas, que permite desarrollar nuevos componentes y sistemas constructivos en menor tiempo, reduciendo el impacto ambiental, disminuyendo los accidentes laborales, y aumentando la eficiencia y versatilidad (Ahola, Koskinen, Seppälä y Heikkilä, 2015). Por lo tanto, ese robot está destinado a apoyar la investigación y el desarrollo tecnológico de la edificación, tanto en el ámbito académico, como al servicio de la industria, avanzando así, hacia la Industria 4.0.

En este sentido, otro laboratorio de Industria 4.0, es en la Turkish German University, en Alemania, en donde tienen un Laboratorio (Lego-Lab) (Coşkun et al., 2019), donde los estudiantes trabajan en Diseños de Lego Industriales utilizando Lego Mindstorms (Robots Educativos de Lego), en el que comprenden la aplicación del concepto Industria 4.0 simulando líneas de producción reales. Los sistemas Lego Mindstorms proporcionan computadoras de ladrillo programables, motores modulares y sensores, y una variedad de elementos de Lego Technic, que se pueden usar para simular líneas de producción reales. Los sensores como el tacto, la luz, la distancia, el sonido, los sensores de servo-motor/rotación, y las computadoras de ladrillo programable, proporcionan los componentes necesarios para el desarrollo de modelos de fabricación inteligentes y conceptos que son fundamentales para la visión de la Industria 4.0. Además, establecieron un laboratorio de impresión 3D en el laboratorio de producción visual, creando modelos realistas de fábrica de diseño digital y los comentarios obtenidos son utilizados para remediar los defectos del diseño.

Otro ejemplo, es el de Vienna University of Technology, en Austria, que hace unos pocos años decidió construir la primera Fábrica Piloto de la Industria 4.0 (Erol et al., 2016). El objetivo de esta Fábrica piloto es tener una “producción inteligente”, en donde los proveedores de soluciones de tecnología, los contratistas de Tecnología de Información y los diseñadores de software, desarrollen nuevos conceptos, modelos, tecnologías y sistemas en cooperación con socios científicos, validando los resultados, junto con la tecnología que se aplica a las empresas de fabricación en el área experimental de la fábrica piloto. Además, proporciona acceso a las nuevas tecnologías y las TIC para las empresas, especialmente para las PYMEs, que no cuentan con una infraestructura de investigación propia.

Por lo tanto, los desarrollos en la tecnología en laboratorios, como la impresión 3D, podrían llevar a la transformación de un prototipado rápido a una fabricación rápida y, en última instancia, a una personalización masiva. Como resultado, los esfuerzos sinérgicos de los estudiantes y también de los investigadores, harían una contribución significativa para la adaptación de la educación de ingeniería a la Industria 4.0, ya que, una educación de ingeniería ideal, debería contener la combinación de investigación científica y aplicación industrial.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

El problema es la complejidad para ajustar la educación en ingeniería a la Industria 4.0 y su visión, tanto en aspectos curriculares como en las prácticas pedagógicas y experiencias prácticas de laboratorio. Por lo tanto, como se mencionó anteriormente, el objetivo de este trabajo es desarrollar un procedimiento para adecuar las áreas de desarrollo curricular y el laboratorio, mediante aprendizaje experiencial y metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Así, se tienen las siguientes propuestas:

P1 – Al establecer una matriz de relación entre cursos existentes y contenidos de Industria 4.0, es posible adecuar los componentes necesarios e identificar brechas para la creación de nuevos módulos.

P2 – A través de aprendizaje experiencial es posible clasificar y establecer las experiencias prácticas del laboratorio.

En esta parte, se presenta una propuesta de un marco genérico de la educación de ingeniería de la Industria 4.0 para la Universidad donde se desarrolló el estudio, como se ve en la Figura 1. El marco consta de dos etapas principales: el currículo y el laboratorio. Estos pilares están interrelacionados e incluso dependen entre sí. Además, están integrados por las tecnologías y métodos de la Industria 4.0 que se llevan a cabo en conjunto con la investigación científica, las ideas y los prototipos desarrollados, y los proyectos en ejecución en la Universidad.

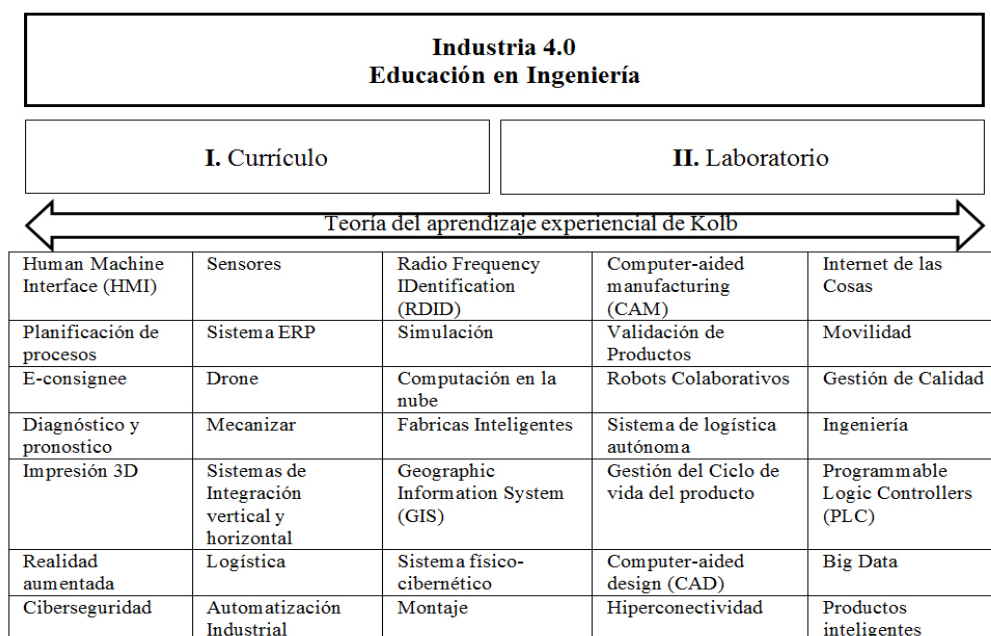


Figura 1. Marco genérico de la Industria 4.0 para la Educación en Ingeniería (Adaptado de Baena et al., 2017; Coşkun et al., 2019).

3.2 Muestra

Se recopilaron los antecedentes de una Universidad pública regional en Chile, acreditada según CNA (Comisión Nacional de Acreditación), con más de 50 años de trayectoria, más de 10 mil alumnos, y con más de 300 académicos (JCE o Jornadas completas equivalentes).

Para la revisión documental se seleccionaron 6 programas de estudio y 57 programas de asignatura (ver punto 4.1 resultados), que relacionan la Industria 4.0 en función perfil de egreso del alumno, o que están sujetos a cambios para adaptarse a los requisitos de la Industria 4.0. Los criterios de selección de los programas fueron: programas en actualizaciones curriculares o actualizadas, disponibilidad de los registros académicos formalizados (programas), uso intensivo de laboratorios, y número de alumnos matriculados en el programa.

Dicho lo anterior, se definen los cursos impartidos en la Universidad, que están relacionados con la Industria 4.0, o que están sujetos a cambios para ajustarse a los requisitos de la Industria 4.0. La Tabla 1 incluye datos sobre cinco Programas de Estudio (PE) de ingeniería: Ingeniería Informática (II), Ingeniería Mecánica (IM), Ingeniería en Automatización (IA), Ingeniería Industrial (ICI), Ingeniería Eléctrica y Electrónica (IEE) e Ingeniería Civil (IC).

Cabe mencionar que la participación de al menos un académico por programa fue fundamental, para validar los objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje de los programas de asignatura y las tecnologías involucradas, siendo académicos que se vinculaban en la formación docente, en trabajos de investigación en docencia universitaria, y cuyo principal tema de investigación es el concepto de Industria 4.0. El análisis se realizó durante la vigencia del período académico 2018-2 — 2019-1.

4. RESULTADOS

4.1. Currículo

En la Tabla 1 se enumeran los cursos impartidos en la universidad seleccionada, que están relacionados con la Industria 4.0, o que están sujetos a cambios para adaptarse a los requisitos de la Industria 4.0 - en función de los objetivos, contenidos, resultados de aprendizaje, tecnologías y herramientas usadas en clases y en los laboratorios. La tabla incluye datos sobre seis Programas de Estudio (PE) de ingeniería que se relacionan con los cursos en la Tabla 1.

Tabla 1. Cursos relacionados con la industria 4.0 en la Universidad en estudio.

PE	Curso	II	IM	IA	ICI	IE	IC
Ingeniería Informática (II)	Introducción a la Ingeniería	X	X	X	X	X	X
	Programación Orientada a Objeto	X					
	Estructura de Datos	X		X			
	Modelamiento de Procesos de Información	X		X			
	Sistemas Digitales	X		X		X	
	Teoría de Sistemas	X			X		
	Base de Datos (Administración y programación)	X					
	Inteligencia Artificial	X					
	Ingeniería de Software	X			X		
	Arquitectura de Computadores	X					
	Comunicación de Datos y Redes	X		X			

PE	Curso	II	IM	IA	ICI	IE	IC
Ingeniería Mecánica (IM)	Dibujo Mecánico		X				X
	Electrotecnia		X		X		X
	Mecánica Aplicada		X				X
	Máquinas Eléctricas		X			X	
	Procesos CAV		X				
	Diseño de Elementos de Máquina		X				
	Producción		X		X	X	
	Taller Diseño Mecánico		X			X	
	Resistencia de Materiales		X				X
	Procesos de Manufactura		X				
	Elementos Máquinas		X				
Ingeniería en Automatización (IA)	Señales y Sistema	X		X	X	X	
	Modelación y Simulación de Procesos			X	X		X
	Sistemas Electrónicos Digitales		X	X		X	
	Procesamiento Digitales de Señales			X			
	Laboratorio de Sistemas Electrónicos			X		X	
	Integración del Medio Ambiente y Tecnología FIP			X			
	Laboratorio de Control			X		X	
	Comunicación y Redes de Computadores	X		X			
	Robótica			X			
	Identificación de Sistemas	X		X		X	
	Redes de Datos Industriales	X		X			
Ingeniería Industrial (ICI)	Software para Ingeniería Industrial	X			X		
	Teoría de Sistemas	X			X		
	Electrotecnia		X		X		X
	Métodos de Producción		X		X	X	
	Modelamiento de Sistemas Informáticos	X			X		
	Taller de Sistemas Productivos		X		X	X	
	Simulación de Procesos			X	X		X

PE	Curso	II	IM	IA	ICI	IE	IC
Ingeniería Eléctrica y Electrónica (IEE)	Teoría de Circuitos					X	
	Taller de Sistemas Productivos		X		X	X	
	Laboratorio de Fundamentos de Ingeniería Eléctrica					X	
	Análisis de Sistemas	X		X		X	
	Laboratorio de Máquinas Eléctricas		X			X	
	Control Automático			X		X	
	Electrónica			X		X	
	Producción		X		X	X	
	Sistemas Digitales	X		X		X	
	Laboratorio de Diseños		X				
	Microprocesadores (estructura y programación)					X	
Ingeniería Civil (IC)	Tecnología de Materiales		X				X
	Dibujos Asistido por Computador		X				X
	Electrotecnia		X		X		X
	Métodos de Simulación en Ingeniería			X	X		X
	Técnicas y Procesos Constructivos						X
	Análisis de Sistemas de Transporte						X

4.2 Laboratorio

La idea es identificar la progresión utilizada de metodologías de enseñanza-aprendizaje, para brindarles a los docentes de ingeniería una guía para determinar qué metodología aplicar, para llevar a los alumnos de la teoría a la práctica. Sobre la base de lo anterior, la Tabla 2 presenta la progresión de metodologías de enseñanza-aprendizaje que permitirían obtener competencias y atributos personales y profesionales de los estudiantes de ingeniería, las que pueden estar relacionadas con una o más etapas del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y resultados de aprendizaje identificados (ver Tabla 2).

Tabla 2. Metodologías de enseñanza-aprendizaje identificadas en función de la Teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984).

Teoría del aprendizaje experiencial de Kolb	Progresión de Metodologías Identificadas	Resultados de Aprendizajes Identificados
Experiencia Concreta (Sentir)	<ul style="list-style-type: none"> • Clase expositiva • Tutoría • Mapa conceptual • Diagrama V • Portafolio • Seminario 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de nuevas tecnologías en la industria 4.0. • Comprender el impacto de las soluciones de ingeniería en un entorno global, económico, ambiental, en un contexto social. • Conocimiento en el uso de herramientas modernas, necesarias para la práctica de Industria 4.0.

Observación Reflexiva (Ver)	<ul style="list-style-type: none"> • Taller • Lluvia de ideas • Debate • Mesas redondas • Foro virtual 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad reflexiva del proceso de fabricación y sus componentes. • Capacidad para identificar, formular y resolver problemas en la industria 4.0. • Habilidad para comunicarse efectivamente. • Concebir sistemas y procesos a la Industria 4.0.
Conceptualización Abstracta (Pensar)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje basado en problemas (PBL) • Caso de Estudio • Simulación • Aprendizaje Colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar y realizar experimentos, así como para analizar e interpretar datos. • Diseñar un sistema, componente o proceso para satisfacer las necesidades deseadas dentro de restricciones realistas. • Diseñar sistemas y procesos a la industria 4.0. • Razonamiento analítico y resolución de problemas.
Experimentación activa (Hacer)	Aplicar lo aprendido al Laboratorio de Industria 4.0	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para aplicar los conocimientos de matemáticas, ciencias e ingeniería a la Industria 4.0. • Capacidad de integrar equipos multidisciplinarios. • Aprendizaje a largo plazo. • Implementar, operar sistemas y procesos a la Industria 4.0. • Conocimiento práctico de la Industria 4.0. • Replicar el modelo a otros experimentos.

5. DISCUSIONES

Los cursos de programación en la Facultad de Ingeniería deben ajustarse de manera que no solo introduzcan lenguajes de programación de bajo nivel, sino también nuevos lenguajes de programación que son más comunes en las comunidades de inteligencia artificial y ciencia de la información como Python (lenguaje de programación) y R (software estadístico). Por ende, las habilidades de programación de los estudiantes de ingeniería se deben mejorar en la programación orientada a objetos en un curso común para todas las disciplinas de ingeniería.

Por otra parte, para el curso de “Proyecto de Ingeniería” de cada carrera, debería ser para todos los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, es decir, permitir que los estudiantes de diferentes disciplinas de ingeniería definan y trabajen en un mismo proyecto. El curso debería requerir la colaboración de docentes de diferentes programas de ingeniería, para que los estudiantes puedan crear equipos de proyectos que contengan estudiantes de diferentes disciplinas. De esta manera, es posible realizar proyectos más realistas e interesantes.

Las brechas factibles de identificar según los cursos relacionados con la industria 4.0 en la Universidad (Tabla 1), es donde ciertas tecnologías como sistemas inteligentes, sistemas de hardware (aplicaciones industriales) y ciberseguridad, deberían ser implementadas o integradas. Esto como resultado de la identificación de tecnologías y la asociación de esta a un programa asignatura por parte del experto. Por ejemplo, ciberseguridad es necesaria para el análisis, confidencialidad y valor comercial, orientado a la protección de comunicaciones inalámbricas y la seguridad de los sistemas en la nube. Así, en Ingeniería Informática (II) las tres áreas de especialización han sido diseñadas para preparar a los estudiantes para los desafíos de la Industria 4.0. También cursos como aprendizaje automático, inteligencia artificial, métodos de análisis de datos, sistemas y protocolos de seguridad, seguridad de red, privacidad, seguridad de datos y administración de seguridad, sistemas integrados, tecnología de automatización industrial, robótica industrial y sistemas en tiempo real (Coşkun et al., 2019). A medida que los sistemas de la Industria 4.0 crezcan, se verá cada vez más entornos de fabricación inteligentes y autónomos. Para diseñar e implementar tales sistemas, los estudiantes de ingeniería deben ser competentes en métodos de inteligencia artificial y aprendizaje automático.

La metodología de investigación utilizada, puede aplicarse a diversas tendencias tecnológicas globales como sustentabilidad, Big Data y Data Science, Building Information Modeling (BIM), innovación, emprendimiento de base tecnológica, etc., ya que utilizan modelos probados a nivel mundial, independientemente del modelo educativo o del enfoque de competencias que utilice la institución. El diseño usado es un aporte novedoso para relacionar la industria 4.0 a la educación en ingeniería, presentando una propuesta de procedimiento para el docente que describen las mejoras que en las áreas de desarrollo curricular y el laboratorio, mediante la Teoría de aprendizaje experiencial de Kolb y metodologías de enseñanza-aprendizaje. Permitiendo, además, un entorno de aprendizaje en el aula y prácticas que maximizan las habilidades de los alumnos al aprender a través de su propia experiencia y de conocimientos previos. Con ello, se logra alinear las experiencias prácticas de laboratorio con los resultados de aprendizaje esperados, y justificar la incorporación de equipos, capacitación de funcionario y docentes, e inversión de un Campus Universitario.

Es importante destacar, que no corresponde clasificar las metodologías de enseñanza en solo una de las fases del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), ya que, esto podría representar un error conceptual. Cada metodología puede comprender las cuatro fases propuestas por Kolb. Y según lo visto en la Tabla 2, ocurre lo mismo en cuanto a los resultados identificados para cada etapa.

6. CONCLUSIONES

En esta investigación cualitativa se propuso un marco genérico para la educación de la Industria 4.0, que consiste en implementar componentes al currículo y al laboratorio, para ajustar la educación de ingeniería a la visión de la Industria 4.0. En el componente del currículo, se determinó la relación que existe entre los distintos programas de ingeniería en la universidad de estudio, que vinculan la Industria 4.0 en sus planes de estudio. En el siguiente paso, se aborda cómo debería plantearse un laboratorio adaptado a la Industria 4.0, utilizando la Teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, siendo de gran importancia para ajustar la educación en ingeniería a la visión de la Industria 4.0, empleando además metodologías de enseñanza-aprendizaje, con el fin de mejorar la experiencia concreta (sentir), la observación reflexiva (ver), la conceptualización abstracta (pensar), y la experimentación activa (hacer), y así preparar al estudiante desde lo teórico a lo práctico y desarrollando tanto habilidades interpersonales como profesionales.

Las fábricas de aprendizaje son un enfoque prometedor para el desarrollo de competencias. La vinculación de las estrategias de aprendizaje y las últimas tendencias en la fabricación, permite la capacitación, la investigación y la educación en diferentes áreas de la ingeniería. Por lo tanto, los estudiantes deben adquirir experiencias prácticas en aplicaciones industriales antes de graduarse, para poder entender y seguir los problemas y desafíos en la implementación de aplicaciones de la Industria 4.0 mientras aún están estudiando.

Dicho lo anterior, el docente de ingeniería debe comprender lo que la industria y el mercado a nivel internacional demandan del futuro ingeniero, desde el lenguaje que utiliza hasta la forma en que transmite el conocimiento, para así motivar al estudiante y lograr que el aprendizaje ocurra de manera efectiva. Las competencias y habilidades que son demandas en el siglo XXI, son primordiales para los futuros profesionales, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas reales, la creatividad, las habilidades de colaboración y de comunicación, las capacidades metacognitivas, la habilidad de convertir las dificultades en oportunidades, etc. Es por ello, se hace necesario que los estudiantes en un futuro escenario de producción, desarrollen competencias específicas para hacer frente a los nuevos desafíos relacionados con los desarrollos tecnológicos e informáticos, y los modelos de negocios (Peña, Vidal, Garcés y Silva, 2020). Por lo tanto,

existe una necesidad general de repensar las competencias, a la luz de los nuevos desarrollos tecnológicos que tienen un impacto significativo en la forma en que se diseñan los sistemas de producción del futuro. Finalmente, este enfoque teórico para ajustar la educación en ingeniería a la Industria 4.0, pretende ser un primer paso hacia una visión más tangible de la Industria 4.0.

REFERENCIAS

- Abele, E., Metternich, J., Tisch, M., Chryssolouris, G., Sihn, W., ElMaraghy, Hummel, V., y Ranz, F. (2015). Learning factories for research, education, and training. *Procedia CIRP*, 32, 1-6.
- Ahola, J. M., Koskinen, J., Seppälä, T., y Heikkilä, T. (2015). Development of impedance control for human/robot interactive handling of heavy parts and loads. ASME 2015 International Design Engineering Technical Conferences and Computers and Information in Engineering Conference (pp. V009T07A066-V009T07A066). *American Society of Mechanical Engineers*. doi: 10.1115/DETC2015-47045.
- Anjarichert, L. P., Gross, K., Schuster, K., y Jeschke, S. (2016). *Learning 4.0: Virtual Immersive Engineering Education*. En *Digital Universities*. Roma: Gangemi Editore.
- Baehr, I. A. (2004). La educación Técnico profesional y la empresa. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 3(5), 13-28.
- Baena, F., Guarín, A., Mora, J., Sauza, J., y Retat, S. (2017). Learning factory: The path to industry 4.0. *Procedia Manufacturing*, 9, 73-80. doi: 10.1016/j.promfg.2017.04.022.
- Bajaj, R., y Sharma, V. (2018). Smart Education with artificial intelligence based determination of learning styles. *Procedia Computer Science*, 132, 834-842. doi: 10.1016/j.procs.2018.05.095.
- Berger, R. (2014). *Industry 4.0 – The new industrial revolution*. Munich. Alemania: Roland Berger.
- Bhedaogaonkar, R. C., Chavan, M. S., Kubade, P. R., y Patil, S. B. (2019). Course Level PBL: An Excellent Teaching Method for Increasing Skill Levels and Learning Motivation in First Year of Engineering Students. *Journal of Engineering Education Transformations*, 33(1), 101-106. doi: 10.16920/jeet/2019/v33i1/149023.
- Bremgartner, V., de Magalhães Netto, J. F., y de Menezes, C. S. (2015). Adaptation resources in virtual learning environments under constructivist approach: A systematic review. 2015 *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-8). El Paso, TX: IEEE. doi: 10.1109/FIE.2015.7344316.
- Buhler, D., Kuchlin, W., Grubler, G., y Nusser, G. (2000). The Virtual Automation Lab-Web based teaching of automation engineering concepts. *Proceedings Seventh IEEE International Conference and Workshop on the Engineering of Computer-Based Systems (ECBS 2000)* (pp. 156-164). IEEE. doi: 10.1109/ECBS.2000.839873.
- Cabrera, F. C. (2016). Construcción curricular de aula en docencia universitaria una investigación en evaluación curricular. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(4), 45-56.
- Carrasco, C., Meza, J., Loyer, S., Morales, J., y García, F. (2016). Las Tecnologías de Información como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. Una experiencia en pedagogía universitaria. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(3), 135-147.
- Cleary, M., y Vickers, A. (2014). Management Skills in the future manufacturing sector. En *Precision Consultancy for the Department of Education and Early Childhood Development*, Melbourne, Australia.

- Coşkun, S., Kayıkcı, Y., y Gençay, E. (2019). Adapting Engineering Education to Industry 4.0 Vision. *Technologies*, 7(1), 10. doi: 10.3390/technologies7010010.
- Crawley, E., Malmqvist, J., Ostlund, S., Brodeur, D., y Edstrom, K. (2007). Rethinking engineering education. *The CDIO Approach*, 302, 60-62.
- Dopico, M., Gomez, A., De la Fuente, D., García, N., Rosillo, R., y Puche, J. (2016). A vision of industry 4.0 from an artificial intelligence point of view. Proceedings on the International Conference on Artificial Intelligence (ICAI) (p. 407-413). *The Steering Committee of The World Congress in Computer Science, Computer Engineering and Applied Computing (WorldComp)*.
- Eder, A. (2015). Akzeptanz von Bildungstechnologien in der gewerblich-technischen Berufsbildung vor dem Hintergrund von Industrie 4.0. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 3(2), 19-44.
- Erol, S., Jäger, A., Hold, P., Ott, K., y Sihm, W. (2016). Tangible Industry 4.0: a scenario-based approach to learning for the future of production. *Procedia CIRP*, 54, 13-18.
- Faller, C., y Feldmüller, D. (2015). Industry 4.0 learning factory for regional SMEs. *Procedia CIRP*, 32, 88-91.
- Feisel, L. D., y Rosa, A. J. (2005). The role of the laboratory in undergraduate engineering education. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 121-130. doi: 10.1002/j.2168-9830.2005.tb00833.x.
- Felder, R. M., y Brent, R. (2003). Designing and teaching courses to satisfy the ABET engineering criteria. *Journal of Engineering Education*, 92(1), 7-25. doi: 10.1002/j.2168-9830.2003.tb00734.x.
- Felder, R. M., y Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Fleming, N. D. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. Hershey, PA: IGI global.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fé, Bogotá: McGraw-Hill.
- Fonseca, C. G. (2018). Conceptualizaciones sobre las clases universitarias en una Facultad de Educación ¿La clase como estructura y dominio técnico? *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 171-182. doi: 10.21703/rexe.20181733cgarrido2.
- Forcael, E., Garcés, G., Bastías, E., y Friz, M. (2019). Theory of teaching techniques used in civil engineering programs. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 145(2), 02518008-1—02518008-7. doi: 10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000401.
- Forcael, E., Garcés, G., Erazo, P. B., y Bastías, L. (2018). How do we teach?: a practical guide for engineering educators. *International Journal of Engineering Education*, 34(5), 1451-1466. Recuperado de <https://www.ijee.ie/contents/c340518.html>.
- Expert Group on Future Skills Needs (EGFSN) (2013). *Future Skills Requirements of the Manufacturing Sector to 2020*. Dublin, Ireland: EGFSN. Recuperado de <http://hdl.voced.edu.au/10707/263467>.
- Gao, R., Wang, L., Teti, R., Dornfeld, D., Kumara, S., Mori, M., y Helu, M. (2015). Cloud-enabled prognosis for manufacturing. *CIRP annals*, 64(2), 749-772. doi: 10.1016/j.cirp.2015.05.011.
- Garcés, G., y Forcael, E. (2020). Proposal for a relationship between educational paradigms and engineering teaching-learning techniques. *Revista Educación en Ingeniería*, 15(29), 104-113. Recuperado de <https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/1072/977>.

- Gehrke, L., Kühn, A. T., Rule, D., Moore, P., Bellmann, C., Siemes, S., y Standley, M. (2015). A discussion of qualifications and skills in the factory of the future: A German and American perspective. *VDI/ASME Industry*, 4, 1-28.
- Gordón, F. D. (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 129-154.
- Götting, M., Gosewehr, F., Müller, M., Wermann, J., Zarte, M., Colombo, A. W., y Wings, E. (2017). Methodology and case study for investigating curricula of study programs in regard to teaching industry 4.0. *IEEE 15th International Conference on Industrial Informatics (INDIN)* (pp. 533-538). Emden, Alemania: IEEE. doi: 10.1109/INDIN.2017.8104828.
- Gulati, R., y Soni, T. (2015). Digitization: A strategic key to business. *Journal of Advances in Business Management*, 1(2), 60-67.
- Guo, Q. (2015). Learning in a Mixed Reality System in the Context of Industrie 4.0. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 3(2).
- Heywood, J. (2005). *Engineering education: Research and development in curriculum and instruction*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.
- Jaeger, M., y Adair, D. (2018). Impact of PBL on engineering students' motivation in the GCC region: Case study. In *2018 Advances in Science and Engineering Technology International Conferences (ASET)* (pp. 1-7). Dubai, United Arab Emirates: IEEE.
- Kagermann, H. (2015). Change through digitization—Value creation in the age of Industry 4.0. In *Management of Permanent Change* (pp. 23-45). Springer Gabler, Wiesbaden.
- Kagermann, H., Helbig, J., Hellinger, A., y Wahlster, W. (2013). *Recommendations for implementing the strategic initiative INDUSTRIE 4.0: Securing the future of German manufacturing industry; final report of the Industrie 4.0 Working Group*. Deutschland, Alemania, Forschungsunion Wirtschaft-Wissenschaft. Recuperado de <https://www.din.de/blob/76902/e8cac883f42b-f28536e7e8165993f1fd/recommendations-for-implementing-industry-4-0-data.pdf>.
- Keys, B., y Wolfe, J. (1990). The role of management games and simulations in education and research. *Journal of Management*, 16(2), 307-336. doi: 10.1177/014920639001600205.
- Kirby, A. (1992). *Games for Trainers*. Aldershot, UK: Gower.
- Klumpp, M., Clausen, U., y Ten Hompel, M. (2013). Logistics research and the logistics world of 2050. En *Efficiency and Logistics*(pp. 1-6). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Upper Sadle River, USA: Prentice Hall.
- Konak, A., Clark, T. K., y Nasereddin, M. (2014). Using Kolb's Experiential Learning Cycle to improve student learning in virtual computer laboratories. *Computers & Education*, 72, 11-22. doi: 10.1016/j.compedu.2013.10.013.
- Lang, J. D., Cruse, S., McVey, F. D., y McMasters, J. (1999). Industry expectations of new engineers: A survey to assist curriculum designers. *Journal of Engineering Education*, 88(1), 43-51. doi: 10.1002/j.2168-9830.1999.tb00410.x.
- Lanza, G., Haefner, B., y Kraemer, A. (2015). Optimization of selective assembly and adaptive manufacturing by means of cyber-physical system based matching. *CIRP Annals*, 64(1), 399-402. doi: 10.1016/j.cirp.2015.04.123.
- Le, T. Q., y Do, T. T. A. (2019). Active teaching techniques for engineering students to ensure the learning outcomes of training programs by CDIO Approach. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 9(1), 266-273.

- Leonard, D.C. (2002). *Learning Theories, A to Z*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Litzinger, T., Lattuca, L. R., Hadgraft, R., y Newstetter, W. (2011). Engineering education and the development of expertise. *Journal of Engineering Education*, 100(1), 123-150. doi: 10.1002/j.2168-9830.2011.tb00006.x.
- Long, L. N., Blanchette, S., Kelley, T. D., y Hohnka, M. (2019). The Crucial Need to Modernize Engineering Education. *IEEE Aerospace Conference* (pp. 1-9). Big Sky, MT: IEEE. doi: 10.1109/AERO.2019.8741981.
- Lucena, J., y Schneider, J. (2008). Engineers, development, and engineering education: From national to sustainable community development. *European Journal of Engineering Education*, 33(3), 247-257. doi: 10.1080/03043790802088368.
- Luo, X., y Störmer, M. (2018). Chancen und Herausforderungen der Organisations-und Personalentwicklung im Zeitalter der Industrie 4.0—Bestandsaufnahme und Ausblick. In *Kommunikation und Technik* (pp. 191-209). Springer VS, Wiesbaden.
- Maguire, K. (2016). Lean and IT—Working Together? An Exploratory Study of the Potential Conflicts Between Lean Thinking and the Use of Information Technology in Organisations Today. En A. Chiarini, P. Found, N. Rich (eds.), *Understanding the Lean Enterprise*(pp. 31-60). Springer, Cham.
- Male, S. A., Bush, M. B., y Chapman, E. S. (2010). Perceptions of competency deficiencies in engineering graduates. *Australasian Journal of Engineering Education*, 16(1), 55-68. doi: 10.1080/22054952.2010.11464039.
- Marzano, R. J., Pickering, D., y Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, EE.UU: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Mayer, R. E., Heiser, J., y Lonn, S. (2001). Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 187.
- Molderez, I., y Fonseca, E. (2018). The efficacy of real-world experiences and service learning for fostering competences for sustainable development in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4397-4410. doi: 10.1016/j.jclepro.2017.04.062.
- Monostori, L. (2014). Cyber-physical production systems: Roots, expectations and R&D challenges. *Procedia CIRP*, 17, 9-13.
- Paravizo, E., Chaim, O. C., Braatz, D., Muschard, B., y Rozenfeld, H. (2018). Exploring gamification to support manufacturing education on industry 4.0 as an enabler for innovation and sustainability. *Procedia Manufacturing*, 21, 438-445.
- Peña, C. (2019). *Redes de Negocios. Editorial Académica Española*. Recuperado de <https://www.eae-publishing.com/catalog/details/store/ru/book/978-620-2-15255-6/redes-de-negocios?-search=redes%20de%20negocios>.
- Peña, C., Vidal, M., Garcés, G., y Silva S. (2020). Circular Business Model: The Case of the Tire Recycling Plant in the Bío-Bío Chilean Region. En V. Ratten, M. Ramirez-Pasillas, H. Lundberg (Eds.), *Managing Sustainable Innovation* (pp. 104-120). London, UK: Routledge. Recuperado de <https://www.routledge.com/Managing-Sustainable-Innovation/Ratten-Ramirez-Pasillas-Lundberg/p/book/9780367210311>.
- Phase, I. I. (2005). *Educating the engineer of 2020: Adapting engineering education to the new century*. Washington, USA: National Academies Press.

- Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mattila, P., Guetl, C., Petrović, V. M., y Jovanović, K. (2016). Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review. *Computers & Education*, 95, 309-327. doi: 10.1016/j.compedu.2016.02.002.
- Prince, M. J., y Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-138. doi: 10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x.
- Prinz, C., Morlock, F., Freith, S., Kreggenfeld, N., Kreimeier, D., y Kuhlenkötter, B. (2016). Learning factory modules for smart factories in industrie 4.0. *Procedia CIRP*, 54, 113-118.
- Rugarcia, A., Felder, R. M., Woods, D. R., y Stice, J. E. (2000). The future of engineering education I. A vision for a new century. *Chemical Engineering Education*, 34(1), 16-25.
- Sackey, S. M., y Bester, A. (2016). Industrial engineering curriculum in Industry 4.0 in a South African context. *South African Journal of Industrial Engineering*, 27(4), 101-114. doi: 10.7166/27-4-1579.
- Salah, B., Abidi, M. H., Mian, S. H., Krid, M., Alkhalefah, H., y Abdo, A. (2019). Virtual Reality-Based Engineering Education to Enhance Manufacturing Sustainability in Industry 4.0. *Sustainability*, 11(5), 1477. doi: 10.3390/su11051477.
- Schar, M. (2015). *Scenario Based Learning-Designing Education Lab*. Scenario Based Learning-Designing Education Lab.
- Schuh, G., Potente, T., Varandani, R., y Schmitz, T. (2014). Global Footprint Design based on genetic algorithms—An “Industry 4.0” perspective. *CIRP Annals*, 63(1), 433-436.
- Sloat, K. C., Tharp, R. G., y Gallimore, R. (1977). The incremental effectiveness of classroom-based teacher-training techniques. *Behavior Therapy*, 8(5), 810-818. doi: 10.1016/S0005-7894(77)80152-4.
- Ganschar, O., Gerlach, S., Hämmerle, M., Krause, T., y Schlund, S. (2013). *Produktionsarbeit der Zukunft-Industrie 4.0* (Vol. 150). En D. Spath (Ed.). Stuttgart, Alemania: Fraunhofer Verlag.
- Sun, Z., Xie, K., y Anderman, L. H. (2018). The role of self-regulated learning in students’ success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53. doi: 10.1016/j.iheduc.2017.09.003.
- Turns, J., Atman, C. J., Adams, R. S., y Barker, T. (2005). Research on Engineering Student Knowing: Trends and Opportunities. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 27-40. doi: 10.1002/j.2168-9830.2005.tb00827.x.
- UNESCO (2010). *Engineering: Issues, Challenges and Opportunities for Development*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189753e.pdf>.
- Wanjogu, E. (2016). *Potential relevance of neuroscience to guide consumption of multimedia technologies towards enhancing learning* (Tesis Doctoral), University of Cape Town, Ciudad del Cabo, Sudáfrica.
- Wee, D., Kelly, R., Cattel, J., y Breunig, M. (2015). Industry 4.0-how to navigate digitization of the manufacturing sector, McKinsey & Company, Nueva York, Estados Unidos, 58, 1-62. Recuperado de http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/mck_industry_40_report.pdf.
- Zarte, M., y Pechmann, A. (2017). Concept for introducing the vision of industry 4.0 in a simulation game for non-IT students. *IEEE 15th International Conference on Industrial Informatics (INDIN)* (pp. 512-517). Emden, Alemania: IEEE. doi: 10.1109/INDIN.2017.8104825.

VOL. 19
NÚMERO 40
AGOSTO 2020

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
ESTUDIOS Y DEBATES



UCSC

El profesor universitario ante el reto de educar: su formación integral desde la Responsabilidad Social Universitaria

Noraida Garbizo Flores^{*a}, Mayra Ordaz Hernández^b y Alba Marina Lezcano Gil^c
Universidad de Pinar del Río, Centro Universitario Municipal, Pinar del Río, Cuba.

Recibido: 22 noviembre 2019

Aceptado: 29 mayo 2020

RESUMEN. La labor educativa en la Educación Superior cubana, devienen en soporte esencial del proceso formación integral del estudiante universitario. Enfrentar tamaño reto es una tarea compleja que exige una actuación protagónica del profesor universitario para educar en pleno siglo XXI. A partir de estos argumentos, el presente trabajo tiene la intención de realizar un análisis crítico de la labor educativa del profesor universitario desde su rol de educador profesional. Para ello, se realizó un estudio de la literatura clásica y contemporánea en torno al tema que permitió develar los referentes teóricos y metodológicos que significan en los estudios que le anteceden y brindar una propuesta metodológica que favorecen la preparación efectiva del profesor universitario para atender la formación profesional y personal -social del estudiante universitario en el contexto de transformaciones que acontecen en la sociedad cubana actual.

PALABRAS CLAVE. Formación integral; labor educativa; rol profesional.

The university professor before the challenge of educating: his integral formation from the University Social Responsibility

ABSTRACT. The educational work in Cuban Higher Education becomes an essential support for the integral formation process of the university student. Facing such a challenge is a complex task that requires the leading role of university professors in order to educate in the 21st century. Based on these arguments, the present work intends to make a critical analysis of the educational work of university professors in their role as professional educators. To this end, a study of the classic and contemporary literature on the subject was carried out, which made it possible to reveal the theoretical and methodological points of reference of the studies that preceded it and to offer a methodological proposal that favors the effective preparation of university teachers to attend to the professional and personal-social training of university students in the context of the transformations that are taking place in Cuban society today.

KEYWORDS. Comprehensive training; educational work; professional role.

*Correspondencia: Noraida Garbizo Flores. Dirección: Edificio 7217, apartamento. 5, Pueblo Nuevo, Consolación del Sur, Pinar del Río, Cuba. Código postal: 23 0000. Correos Electrónicos: norita@upr.edu.cu^a, mayra@upr.edu.cu^b, marina@upr.edu.cu^c.

1. INTRODUCCIÓN

Satisfacer el encargo social de la universidad, significa aportar graduados universitarios preparados para insertarse en la sociedad de manera activa y responsable. En tal sentido, la eficacia del proceso formativo en la educación superior se expresa en la satisfacción de la sociedad con el desempeño de sus graduados, lo que permite aseverar que: “El paradigma está en brindar a la sociedad un profesional formado de manera íntegra, profesionalmente competente, con preparación científica para aceptar los retos de la sociedad moderna y con un amplio desarrollo humanístico para vivir en la sociedad” (Horruittiner, 2006, p. 20).

Una realidad resulta incuestionable, las aspiraciones de la sociedad con la formación de profesionales se expresan en el aporte del egresado al desarrollo económico, social y cultural del país. En este panorama, el estudiante se forma para servir a la sociedad y es la sociedad por tanto, la que marca las pautas de su educación y va delineando su accionar de socialización.

Visto entonces, desde el prisma de la formación integral se comprende que para lograr tan armónica y pertinente formación, es necesario entender el carácter complejo y multidimensional de un proceso que demanda la actuación protagónica del profesor universitario, desde el cumplimiento de su rol de educador profesional. Por ello, es preciso destacar que:

El docente debe garantizar que cada estudiante sea objeto y sujeto a la vez de las influencias educativas, con un carácter personalógico y desarrollador, potenciándolos como sujetos de su formación y desarrollo, con una sólida preparación científica e ideológica, acordes con las exigencias y retos del desarrollo social (Rojas y Hernández, 2015, p. 30).

Es destacable el rol y la responsabilidad del docente universitario ante el reto de educar en contextos diversos, donde priman una multiplicidad de influencias educativas y el docente enfrenta exigencias sociales, institucionales y familiares. Desde esta perspectiva de análisis, emerge la responsabilidad como elemento nuclear en el proceso de formación profesional que permite aseverar que: “La universidad responsable se pregunta por el tipo de profesionales, ciudadanos y personas que forma y sobre la organización de la enseñanza para garantizar una formación socialmente responsable de sus estudiantes” (Valleys, 2007, p. 9).

La problemática relacionada con el rol del profesor universitario, ha sido ampliamente tratada por las Ciencias Pedagógicas, con abordajes teóricos y metodológicos que muestran las diversas aristas de este proceso. En tal sentido, es menester partir de los argumentos que han esgrimido destacados investigadores entre los que pueden destacarse: Blanco y Recarey (1999); Chacón (2015); Del Pino (2015); Domínguez (2012); Fariñas (2005); García y Addine (2016); Garbizo (2017); Horruittiner (2006); Humarán y Rodríguez (2012); Ibarra (2003), Ojalvo (2012), Ordaz y Márquez (2014); Pérez y Serra (2016); entre otros prestigiosos intelectuales.

La evocación cuantitativa de estos referentes, evidencia la relevancia de su estudio como un tema de incuestionable valor en el planteo pedagógico cubano. De este modo, en estos estudios se enfatiza en el rol de educador profesional del docente universitario, su ejemplo personal como modelo de profesional y revolucionario, la relevancia de su labor educativa en el contexto de la diversidad de funciones que desempeña y la necesidad de la formación permanente para un desempeño exitoso, elementos que en su integración requieren de un análisis crítico y reflexivo, desde la visión la universidad cubana como un ente de confluencias formativas.

Un análisis acucioso de estos estudios, revela la necesidad de reconceptualizar el rol del profesor universitario, a partir de una visión holística de las funciones que le son atribuidas a su rol de educador profesional en el contexto de transformaciones que acontecen en la educación superior, privilegiado la atención a sus necesidades como profesional y persona, proyectos de vida profesionales, necesidades formativas y su preparación integral para trascender su desempeño en una disciplina particular y superarse en pos de una cultura integral.

De este modo, el presente artículo tiene la intención de motivar la reflexión y el debate en torno a la figura del profesor universitario y la necesidad emergente de su formación integral en los marcos de una universidad socialmente responsable. De esta manera, aspiramos a que los análisis que se presentan no se conviertan en simples evocaciones que evalúan la actuación del profesor universitario y su preparación integral, por el contrario estimulen el análisis crítico de un tema secular para la comunidad universitaria y la sociedad en sentido general.

2. ANTECEDENTES

2.1. El rol de educador profesional del maestro. Aproximación conceptual

El rol de educador profesional del maestro, constituye un tema polémico con multiplicidad de aristas a explorar por sus implicaciones en la dirección del proceso educativo, el cumplimiento de las funciones del rol y su impacto en la formación y superación permanente del profesorado.

De este modo, se privilegian los planteamientos de Blanco y Recarey (1999) al esbozar:

El rol profesional del maestro puede definirse como el de educador profesional, cuyo contenido está claramente delimitado por dos circunstancias: primero, es el único agente socializador que posee la calificación profesional necesaria para ejercer dicha función; segundo, es el único agente que recibe esa misión social, por la que se le exige y evalúa, tanto profesional como socialmente (p. 4).

Como se puede advertir, la visión del rol del maestro como educador profesional, trasciende el ámbito de la institución escolar para convertirse en un tema de imponderable valor para la sociedad, por su implicación en la formación de profesionales, ciudadanos y personas educadas en aras del bien común, lo cual complejiza su análisis en relación con las exigencias sociales al desempeño de los educadores.

Por tanto, revisar lo que significa ser maestro con el análisis de los componentes que conforman socialmente su rol, requiere evaluar la motivación por la profesión, la imagen del maestro como un profesional de alto significado social, la preparación profesional integral para el cumplimiento de sus funciones, la auto superación permanente sustentada en la idea de aprender a aprender, así como la expresión de cualidades de alto significado humano que se vivencien en los diversos contextos de actuación.

En esta línea de pensamiento, se coincide con Freire (2000) al señalar:

Es preciso que:

Sepamos, que sin ciertas cualidades y virtudes como la amorosidad, respeto a los otros, tolerancia, humildad, gusto por la alegría, gusto por la vida, apertura a lo nuevo, disponibilidad al cambio, persistencia en la lucha, rechazo a los fatalismos, identificación con la esperanza, apertura a la justicia, no es posible una práctica pedagógica progresista, que no se hace solo con ciencia y técnica (p. 164).

Desde otro referente fundamental que nutre estos análisis, se muestran las consideraciones de Humarán y Domínguez (2012), al señalar que el profesor universitario de hoy:

debe ser consciente de su importancia en el proceso de enseñanza - aprendizaje, así como de las particularidades de su rol, como maestro, no sólo del saber hacer, sino también del saber ser, en pleno siglo XXI, para lo cual debe cumplir una tarea fundamental: educar (p. 5).

Al interpretar las aspiraciones declaradas por las autoras, se hace pertinente destacar que la práctica pedagógica no puede obviar, que: “en el interjuego entre el saber y el saber ser. (...), se impone la necesidad del análisis del ejercicio de rol profesional, desde una reflexión pedagógica encaminada a revisar lo que significa ser maestro y comprender como está conformado socialmente el rol” (Ibarra, 2003, p. 20).

Por tanto, se coincide con Quinte (2015) al subrayar que:

El docente universitario debe ser un hombre de solida formación científica dentro de su especialidad y suficiente capacidad pedagógica y aptitud de adaptarse a los cambios de la ciencia, la tecnología la sociedad y la cultura debe tener una integración personal y moral y dedicación al trabajo universitario y respeto al alumno (p. 37).

Desde esta perspectiva de análisis, pudiera parecer que el profesor universitario debe ser una especie de “persona ejemplar” con características muy singulares para educar integralmente a una diversidad de jóvenes provenientes de contextos diversos. En este sentido, se reconoce que la actuación docente está condicionada por las exigencias sociales y sus particularidades individuales. Sin embargo las vivencias que experimenta hacen complejo este proceso, matizado por las situaciones y experiencias que deben enfrentar como profesional y persona (Remedios, Concepción y Rojas, 2020).

Es evidente, que el profesor universitario, es un profesional con una alta responsabilidad que es evaluada por la familia, la sociedad, los directivos y los estudiantes que expresan satisfacción o no con su proceso de formación, por lo que su preparación es una necesidad emergente para su desempeño profesional. No obstante, es una persona con necesidades intereses motivaciones y proyectos de vida que demandan realización personal y profesional.

A partir de estos análisis, Del Pino (2015) presenta un análisis interesante de esta problemática con el planteamiento de diversas interrogantes que constituyen punto de partida para diversas reflexiones en torno al rol profesional del maestro: “¿qué educador y qué escuela se necesitan hoy? ¿Cómo perfeccionar la formación de los educadores en el contexto actual para llevarlos al nivel de las exigencias actuales y futuras de la sociedad cubana?” (p. 15).

En esta línea de pensamiento, el citado autor enfatiza en la calidad de la personalidad del educador como principal herramienta educativa. “Su madurez, su salud, su autonomía, su creatividad, su aceptación de la diversidad, sus ansias de mejorar, son factores que explican su influencia en los estudiantes, mucho más que este o aquel proceder o el cumplimiento de unas u otras tareas” (Del Pino, 2015, p. 16).

Mucho pudiera abundarse en torno al rol profesional del maestro, con análisis diversos que se sustentan en referentes teóricos y metodológicos que se exhiben en el estado del arte de este proceso. Las aristas del proceso son variadas, pero hay coincidencia en destacar la necesidad de reconceptualizar el rol del maestro de hoy como educador por excelencia en contextos educativos diversos.

3. DESARROLLO

3.1 El profesor universitario: su rol de educador profesional

Al evaluar la función social de las universidades y particularmente el rol del profesor universitario, se destacan diversas posiciones que en enfatizan en la universidad como generadoras de conocimientos y cultura, formadora de profesionales y expertos en ciertas áreas (Aldeanueva, Valdés y Villegas, 2017; Quinte, 2015), es destacable también las perspectivas que caracterizan a la universidad como formadora de profesionales para la industria y el empleo los que acentúan la formación para el emprendimiento (Boza, Mendoza y Intriago, 2020; Calvo, 2019) y otros investigadores que subrayan la formación ciudadana como componente de valor de este proceso (Altavaz, 2014; Chacón, 2015; García y Addine, 2016; González, 2013; Ojalvo, 2012; Ordaz y Márquez, 2014, entre otros).

Es importante destacar que aunque se enfatiza en determinados componentes, desde perspectivas de análisis y contextos diferentes, se coincide en la necesidad de la “formación integral”, que incluye conocimientos habilidades y valores para el ejercicio de la profesión, cualidades de alto significado humano y una alta responsabilidad social con la sostenibilidad de los procesos económicos, sociales, culturales y ambientales.

De este modo, el rol de educador profesional del profesor universitario y su impacto en la educación de los futuros profesionales, posee características distintivas en relación con las transformaciones que acontecen en la sociedad cubana y particularmente en la institución universitaria, por lo que ahondar en esta problemática constituye una necesidad para perfeccionar esta importante labor.

Por ello, de cada análisis que se realiza en torno al tema son múltiples las interrogantes que se generan:

¿Cómo concibe el profesor universitario su labor educativa en la universidad cubana actual?

¿Está preparado para cumplir estas exigencias?

¿Cómo armonizar su preparación integral y las cualidades que lo distinguen como profesional y persona?

Estas y otras interrogantes son frecuentes en el contexto universitario, con una marcada expresión en los ámbitos familiar y social, lo cual requiere una mirada acuciosa a la preparación del profesor universitario para desarrollar la labor educativa y enfrentar la multiplicidad de exigencias que entraña su cumplimiento. Argumentos que permiten afirmar que: “el proceso de formación es el escenario por excelencia donde conviven estabilidad y cambio y sus modelos educativos tienen la función de ofrecer las pautas para la formación de estrategias en la solución de necesidades sociales” (Alum, 2015, p. 34).

Es obvio, que asistimos a un cambio importante marcado por las transformaciones que suceden en la vida económica y sociocultural del país, generadora de influencias muy diversas que no se deben desestimar cuando se trata de concebir la labor educativa del profesor universitario. En tal sentido, se reconoce que los jóvenes que se forman se parecen mucho más a su tiempo y la labor educativa se debe orientar de manera que las vivencias, experiencias, inquietudes y cuestionamientos de los jóvenes se conviertan en contenido esencial de la práctica educativa.

Se trata entonces, de satisfacer el encargo social de una Universidad Socialmente Responsable, aportando buenos profesionales aptos para insertarse en el mundo laboral en la misma medida que se forman hombres sensibles, solidarios, entusiastas, con un profundo respeto por el otro y portadores de principios éticos. Tarea que requiere del concurso del profesor universitario para desarrollar una labor educativa atemperada a las exigencias sociales y el modelo de profesional a que se aspira.

En esta línea de pensamiento se reconoce que: “en las concepciones actuales se destaca la responsabilidad ética de los profesores, (...) en la preparación constante, la auto-superación, en su práctica educativa y en las relaciones que establece con estudiantes y colegas” (Ojalvo, 2012, p. 2). “Por consiguiente ser y querer ser educador implica valorar crítica y reflexivamente la práctica pedagógica como núcleo del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (García y Addine, 2016, p. 3).

Estos argumentos tienen la virtud de subrayar la necesidad de preparar al educador para enfrentar el reto de educar para la vida, como portador de una cultura personal y de la profesión que le permita realizar una labor educativa con una orientación humanista, carácter transformador y compromiso social, sustentado en su ejemplo como profesional revolucionario y ciudadano activo y comprometido con el proyecto social de país.

De acuerdo con Rojas (2017), se destaca la profesionalización como un proceso esencial en la formación continua del profesor universitario que se considera como:

la síntesis entre el dominio de los contenidos de la enseñanza, de los métodos y de las habilidades profesionales que garantizan el desempeño de la función del profesor y las cualidades morales que caracterizan la esencia humanista de esa labor, ambos elementos enriquecidos por la experiencia práctica acumulada y los resultados en su vida profesional (p. 516).

Resulta coherente con estas ideas, el análisis que realiza Ordaz (2011), al referirse al rol de orientador del profesor universitario, contenido en las funciones de educador profesional. Al respecto subraya: “se precisa de una orientación psicopedagógica, que apoya, atiende, potencia, los factores psicopedagógicos de los estudiantes más vinculados al proceso de formación como profesionales, para mejorar su desempeño como estudiantes y su preparación como futuros profesionales” (p. 76).

En las valoraciones ofrecidas por la autora, se revela la importancia del rol de orientador del profesor universitario para desarrollar la labor educativa en la universidad cubana actual, tarea que requiere preparación psicopedagógica para implementar las acciones de orientación (diagnóstico, asesoramiento, tutela y evaluación). Claro está, delimitando lo que realmente puede hacer el profesor desde su rol profesional.

Se deriva de este análisis, la necesidad de establecer un diálogo entre el modelo de profesional que se desea alcanzar y las necesidades y posibilidades del profesor universitario en el contexto actual de la Educación Superior. De este modo, se revela que el verdadero reto está en la formación integral de docente para satisfacer sus proyectos de vida profesionales, las demandas del desarrollo educativo y social y las necesidades de los jóvenes que se forman.

Por ello, el perfeccionamiento constante de la labor educativa en pos de formar mejores profesionales debe conducir al análisis y reflexión permanente de estos argumentos, de modo que se potencie la autoeducación del profesor universitario en un proceso de aprendizaje permanente que permita convertir la labor educativa en el arte, donde el estudiante vivencia aquellas cuali-

dades que se expresan en la actuación cotidiana de los maestros que se erigen como modelos de actuación para los jóvenes que se forman como profesionales, ciudadanos y personas.

De este modo, un análisis crítico de los referentes teóricos citados permiten identificar una serie de regularidades presentes en el tema objeto de estudio: el profesor como educador profesional con una alta responsabilidad social y educativa, el ejemplo personal como elemento nuclear en el ejercicio de la profesión, la calidad de la personalidad del educador como ser humano profesional, la labor educativa en el ámbito de la Responsabilidad Social Universitaria, la composición heterogénea del alumnado, así como la necesidad de atender la labor educativa, desde el reconocimiento de la unidad y diversidad de este proceso.

Es evidente la responsabilidad que entraña la tarea de “educar” en contextos diversos y heterogéneos, donde se articulan de manera particular las necesidades de formación de los estudiantes y las necesidades de superación continua del profesor universitario. De este modo, en el devenir por el que se transita es preciso analizar cómo se visualiza la labor educativa por el profesor universitario, las satisfacciones e insatisfacciones que experimenta en su actuación cotidiana, así como las expectativas en el camino de contribuir al perfeccionamiento de esta labor.

Los profesores universitarios aprecian la importancia de su labor educativa en el proceso de formación de profesionales, al reconocer que son múltiples y variadas las condiciones que convergen en el desarrollo de esta labor, donde confluyen satisfacciones e insatisfacciones que revelan la necesidad del perfeccionamiento de una labor, despojada de la rutina y las conductas estereotipadas y empobrecedoras de su significado social.

En virtud de lo expresado, valorar la oportunidad de educar requiere incorporar a la práctica cotidiana el caudal teórico y metodológico que aportan las investigaciones y experiencias pedagógicas que hoy se muestran en diversos escenarios educativos, asumidas de manera responsable y creativa en pos de potenciar el crecimiento de estudiantes y profesores como protagonistas del hecho educativo.

De este modo, se privilegia la profesionalidad pedagógica del profesor universitario, sustentada en la integración de los componentes ideológicos (conciencia de los deberes, valores y cualidades), con los conocimientos pedagógicos y científicos – culturales para su labor (Chacón, 2015).

Es indudable que la profesionalidad pedagógica es un elemento clave para desarrollar la labor educativa en la universidad cubana actual, al tener en cuenta su expresión en: la diversidad de jóvenes universitarios con necesidades, motivaciones y proyectos de vida, la imagen social de la profesión en el contexto de las transformaciones que acontecen en la sociedad cubana, las exigencias sociales al proceso de formación de profesionales y la multiplicidad de funciones del profesor en su desempeño como docente e investigador.

Pensar entonces, en el rol del profesor universitario como protagonista del hecho educativo, empoderado de conocimientos habilidades y valores para educar en la universidad actual, implica reconocer que “la unidad tiene que transcurrir por una dialéctica que permita que ella se concrete en la diversidad, es decir, en los contextos específicos donde trascurre el proceso educativo” (García, Valley y Gayle, 2015, p. 3).

Por consiguiente, el profesor al concebir la labor educativa sustentada en la unidad y diversidad de este proceso y reconocer al estudiante como centro de las influencias educativas que se generan, deberá prestar atención al contenido del trabajo educativo y su relación con la formación de valores, particularmente los que se relacionan con la moral de la profesión, el encargo social

del modelo de formación del profesional y las acciones educativas que se ejecutan en diversos escenarios del proceso de formación, así como el nexo afectivo como condición esencial en el desarrollo de esta labor, donde se privilegie el respeto a la individualidad, la comunicación asertiva y el aprecio a la diversidad.

3.2. La tarea de educar en una universidad socialmente responsable

Educar en una universidad socialmente responsable se erige como tarea esencial del profesor universitario en la formación integral del estudiante universitario, teniendo en cuenta que: “la RSU debe estar presente en todos los procesos formativos (...), perspectiva que debe verse reflejada en los contenidos, objetivos, métodos, formas de enseñanza, medios, entre otros, para lograr en definitiva ciudadanos involucrados responsablemente con los desafíos de la contemporaneidad (Aldeanueva et al., 2017, p. 90).

Desde esta perspectiva de análisis, se coincide con González (2013) al declarar que:

este cambio exige una transformación en las concepciones del docente y del alumno, en las que la asimilación de lo nuevo permita ir formando un pensamiento que se mueva hacia la reflexión, despojándose del dogmatismo y el esquematismo de lo tradicional, cediendo el paso a las actuaciones creativas, no repetitivas (p. 12).

De acuerdo a lo planteado por los autores, el intento de propiciar la reflexión y análisis de la responsabilidad social universitaria, entraña un reto conceptual con variadas aristas de análisis que se muestran desde la comprensión de la responsabilidad social universitaria en relación con los presupuestos sociales, hasta un análisis de este proceso con una visión más particular en las dimensiones profesional- social y los impactos que generan sus procesos sustantivos.

Por ello, se precisa comprender que “la universidad tiene, en su esencia, la misión de formar al universitario, en primer lugar, como persona, en segundo lugar, como profesional que desempeñará un trabajo para el que está siendo preparado y, en tercer lugar, como ciudadano” (Sánchez y Villa Leicea, 2007, p. 9).

Desde esta perspectiva de análisis, “no vemos mejor brújula que la RSU para resaltar la distinción entre una verdadera universidad y meros centros de formación (...) En la RSU reside hoy el criterio de excelencia universitaria” (Valleys, 2014, p. 116).

Por tanto, asumir la Responsabilidad Social Universitaria como sustento de la labor educativa, implica que el profesor universitario asuma deberes y responsabilidades en el diseño de un proceso de formación coherente con las demandas del desarrollo social, las necesidades de la institución y las necesidades formativas del estudiante universitario. En tal sentido, se comparten las ideas de D'Angelo (2001) al señalar que:

La tarea educativa de "preparar al hombre para la vida" recaba la investigación formativa completa de la individualidad y de su proyección social para la elaboración de acciones prácticas de carácter pedagógico que capaciten adecuadamente al individuo para la misión de transformación constructiva de sí mismo y de la sociedad (p. 3).

Resultan coherentes con estas ideas las consideraciones de Altavaz (2014) al esbozar que “la educación tiene que concebirse como un elemento de carácter liberador, genuinamente dialéctico, lo que le permite al sujeto desarrollar su conciencia crítica, favorecer su creatividad, para convertirse en protagonista de su momento histórico” (p. 24). Es evidente, “que son precisamente las

universidades instituciones llamadas tanto desde la apropiación de conocimientos como desde su aplicación práctica y contextual– a potenciar la integración de los pilares «aprender a conocer» y «aprender a hacer» (Valdés y Villegas, 2017, p. 56).

De este modo, en los marcos del proceso de formación, acontece una parte importante del crecimiento personal de sus protagonistas. Por ello, ¿Cómo definir el comportamiento socialmente responsable?

Para Navarro (2010), el comportamiento socialmente responsable se define como “aquellas conductas, que pueden darse en diferentes ámbitos, que tienen a la base una intención orientada hacia el bienestar de todos y que se ejercen con una determinada frecuencia” (p. 86).

De esta forma, la formación de estudiantes en responsabilidad social y la superación de los docentes, deviene en condición esencial para potenciar el carácter activo y autotransformador de los protagonistas del proceso, con la adquisición de conocimientos, habilidades y valores que los distinguan como profesional y persona.

Estas consideraciones revelan que la preparación integral del profesorado para ejercer su labor en pleno siglo XXI, se convierte en un reto para concebir programas de superación sustentadas en las necesidades sentidas de los educadores para ejercer su labor en los diferentes escenarios educativos.

3.3. La preparación integral del profesor universitario. ¿Exigencia o necesidad?

En el devenir por el que se transita, una realidad resulta incuestionable la universidad actual privilegia la preparación del profesor para desarrollar una labor educativa dinámica, creativa, atemperada a las necesidades de los jóvenes que se forman y las posibilidades de la institución. En este sentido, la Educación Superior: “orienta su trabajo a reformular el sistema de superación de los profesores universitarios, jerarquizando la preparación y actualización permanente en los componentes político, ideológico, axiológico, económico y social del proceso revolucionario cubano” (Cuba MES, 2013, p. 14).

De este modo, en la medida que se determinen previamente las necesidades de superación de los colectivos de profesores, se logrará responder a estas necesidades con mayor efectividad. Claro está, se requiere una respuesta innovadora, que aproveche de manera óptima los espacios de trabajo de los colectivos y los escenarios del proceso de formación.

Desarrollar entonces, un proceso de superación del profesorado sustentado en la innovación educativa, requiere asumir la propuesta de García y Addine (2016, p. 11) al declarar que la superación de maestros y profesores requiere de:

Generación de ideas relacionadas con lo nuevo en el proceso pedagógico. ¿Dónde estamos ahora? ¿Cuáles son los problemas que requieren de atención inmediata para conducir un proceso de mejora?

Valoración de necesidades, establecimiento de prioridades, determinación de las fortalezas y debilidades, toma de decisiones sobre las posibles responsabilidades, necesidades de desarrollo del personal, recursos necesarios, Selección preliminar de las ideas básicas y evaluación anticipada de los resultados ¿Dónde nos gustaría estar en el futuro?

Análisis de la innovación y proyección de estrategias de introducción ¿de qué forma podemos avanzar mejor?

Al valorar estos argumentos, la preparación del profesor universitario para desarrollar la labor educativa, se concibe como un proceso sistémico y permanente que potencia la motivación, estimula el aprendizaje continuo y favorece su desempeño desde la diversidad de roles que desempeñan. Su propósito esencial, es potenciar la formación profesional-personal del profesor universitario, en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para desarrollar una labor educativa que propicie su crecimiento personal y el de sus estudiantes.

Sobre esta base, la superación del profesorado: “debiera estar más centrada en estrategias que estimulen el desarrollo de mejores estilos de vida y en la asunción del papel profesional de manera más culta, original y constructiva” (Fariñas, 2005, p. 187).

Interpretar las aspiraciones de la autora citada, requiere asumir la preparación del docente universitario de manera dinámica y flexible, que debe ser construida desde las necesidades de los docentes para cumplir las funciones atribuidas a su rol, aprovechar las potencialidades del trabajo metodológico, despojado del formalismo y la rutina que empobrece las miradas de los docentes a su desarrollo.

Si bien son múltiples los trabajos que abordan las necesidades de los docentes para desarrollar la labor educativa con la propuesta de estrategias, acciones y alternativas de trabajo, una realidad es incuestionable, el desarrollo creciente de la cultura, los escenarios de formación y las exigencias sociales al proceso de formación inciden en la búsqueda de diversas alternativas de superación del docente para desarrollar la tarea de educar, como un proceso de reconstrucción permanente, apartado del formalismo y la reproducción mecánica de normativas de trabajo que en muchos casos esquematizan la labor educativa.

De este modo, se comparte los planteamientos de Ibarra (2003), al subrayar:

Los maestros aportan su experiencia y los noveles el entusiasmo, los deseos de superación y su capacidad para incorporar lo nuevo. Todos asumirán el desafío que impone el nuevo siglo a la formación de hombres y mujeres más cultas, mejores preparados y más tolerantes con los otros (p. 46).

Desde esta perspectiva de análisis, la preparación del profesor universitario se asume como necesidad profesional, personal y social que integra tres elementos esenciales: la reconceptualización del rol de educador profesional del docente universitario, una nueva visión de la imagen social de la profesión y la cultura integral del profesor como sostén de su desempeño profesional.

4. Propuesta de capacitación al profesor universitario

En el contexto universitario, la capacitación se convierte en elemento esencial del proceso de formación para lograr el mejor desempeño del proceso docente educativo, lo cual requiere de la determinación de las necesidades de superación de los docente, las condiciones de la institución para atender las demandas de capacitación y el diseño de programas que atiendan las diversas aristas del proceso de superación profesional.

Al indagar en este proceso, se advierten en el contexto nacional e internacional una diversidad de programas, talleres, cursos, diplomados y entrenamientos que se orientan a fortalecer la identidad profesional de profesores noveles y con experiencia en el ejercicio de la profesión. Por ello, se asumen como básicos los siguientes referentes teóricos y metodológicos.

- Programa de orientación psicopedagógica de la universidad de Pinar del Río (Cuba). Se orienta a capacitar al profesor universitario para atender la arista personal- social del proceso formativo en relación con la dimensión profesional (Ordaz y Márquez, 2014).
- Programa de desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Programa que se focaliza en modelos de desarrollo profesional docente orientado a promover mejores aprendizajes en los estudiantes, a partir del uso de la información para resolver problemas, analizar, aplicar y producir (Montesinos, 2003).
- Manual de formador de formadores de diversidades (Unesco, 2013). Talleres de formador para atender temas como la diversidad de las expresiones culturales, creatividad, políticas culturales y la cooperación que facilite la creación de una red de formadores y dinamizadores de los valores a partir del uso de diversidades.
- Programa de mejoramiento profesional docente. Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica). Abordan la capacitación a profesores de diversos niveles de enseñanza, mediante estrategias metodológicas novedosas, creativas y dinámicas que contribuyan a la adquisición de una cultura de actualización permanente en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Calvo, 2019).
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior de la Secretaría de Educación Pública (México). Programa orientado a que los profesores alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social para generar una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (2017).

A partir de estos referentes, se fundamenta el rol del profesor universitario como agente de cambio a nivel institucional y social, con la misión de contribuir a la formación profesional, personal-social del estudiante universitario y su crecimiento como persona y profesional comprometido con las necesidades de la sociedad.

4.1 Propuesta de curso. El trabajo educativo a través de la orientación psicopedagógica y el proyecto de vida profesional del estudiante universitario

Se definió como objetivo de la capacitación: potenciar la formación profesional-personal del colectivo pedagógico, en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para desarrollar una labor educativa, que propicie el desarrollo de valores en los estudiantes, a través de un sistema de talleres que potencien la responsabilidad y el compromiso con su perfeccionamiento.

Se consideró que la capacitación debería transitar por tres operaciones fundamentales: el diseño de los talleres, implementación, y evaluación de su efectividad en la práctica pedagógica, lo cual requiere tener en cuenta la relación entre acciones, operaciones e indicadores.

Constituyen elementos esenciales en la concepción de los talleres: la flexibilidad y contextualización para su estructuración en correspondencia con las necesidades formativas de los profesores, desde la diversidad de funciones que desempeñan en este nivel estructural. De este modo, a partir del análisis de situaciones de la práctica pedagógica, se potenciará el análisis y la modelación de actividades educativas en correspondencia con las funciones orientadora, docente metodológica e investigativa del docente universitario.

Tabla 1. Propuesta de operaciones e indicadores para evaluar la capacitación.

Operaciones	Indicadores
1)-Diseño de un sistema de talleres sobre trabajo educativo, para la capacitación al colectivo pedagógico del año.	1)- Pertinencia de los talleres propuestos para la capacitación sobre el trabajo educativo. (Alto, medio, bajo)
2)- Validación del sistema de talleres por el equipo de proyecto: “La orientación psicopedagógica y el trabajo educativo en la Universidad de Pinar del Río integrada”	2)-Nivel de preparación de los educadores (facilitadores) seleccionados para impartir los talleres. (Alto, medio, bajo)
3)- Preparación de los facilitadores para desarrollar la capacitación.	3)- Asistencia de los implicados a los talleres. (Alto, medio, bajo)
4)- implementación del sistema de talleres en los diversos colectivos de año.	4)-Correspondencia de los contenidos seleccionados con las necesidades de los profesores para perfeccionar el trabajo educativo (Alto, medio, bajo)
5)-Evaluación de los resultados de la capacitación efectuada.	5)-Motivación demostrada hacia los contenidos impartidos. (Elevada, media, pobre)

Fuente: Garbizo (2017, pp. 203- 204).

En tal sentido, se determina como problema:

La necesidad que los cursistas se apropien de conocimientos teóricos y metodológicos que les permitan diseñar acciones de trabajo educativo que tributen a la formación integral del estudiante universitario, en correspondencia con las particularidades de la modalidad de estudio en que se encuentren insertados.

El objetivo se orienta a:

Diseñar acciones de trabajo educativo que tributen con mayor efectividad a la formación integral del estudiante universitario, en correspondencia con las particularidades de la modalidad de estudio en que se encuentren insertados.

Sistema de habilidades:

- Valorar la importancia del trabajo educativo en el contexto de la Responsabilidad Social Universitaria.
- Determinar las particularidades esenciales que distinguen el trabajo educativo en correspondencia con las diversas modalidades de estudio.
- Caracterizar la orientación psicopedagógica como método educativo y el proyecto de vida profesional en calidad de medio, como componentes de la metodología del proceso de trabajo educativo.

Valores a potenciar: responsabilidad social con el proceso de formación, profesionalidad en la conducción del trabajo educativo, respeto a la individualidad del estudiante, aprecio a los jóvenes que cursan estudios universitarios, creatividad en el diseño de acciones educativas en correspondencia con las necesidades del estudiante, la institución y la sociedad.

4.2 Propuesta del sistema de talleres para la capacitación

Los talleres propuestos tiene como objetivo: superar al colectivo pedagógico de la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo en los fundamentos teóricos y metodológicos del proceso de trabajo educativo, a través de un sistema de talleres que potencien la responsabilidad y el compromiso con su perfeccionamiento.

Contenidos a abordar en los talleres:

Tema I: El trabajo educativo en la educación superior.

- El trabajo educativo orientado a la formación integral del estudiante universitario.
- Los métodos para el desarrollo de la labor educativa.
- La estrategia educativa del año, para el desarrollo del trabajo educativo.

Tema II: El rol de educador profesional del profesor en la Educación Superior.

- El rol de educador profesional del maestro. Las funciones. Docente- metodológica, orientadora e investigativa.
- El profesor universitario como facilitador de conocimientos y conductor del trabajo educativo.
- Particularidades de la labor de tutoría en la educación superior.
- La orientación psicopedagógica como método educativo.

Tema III: Particularidades de la juventud como etapa del desarrollo.

- Particularidades de la edad juvenil.
- La orientación psicopedagógica al estudiante universitario.
- El proyecto de vida profesional como parte del proyecto de vida integrador del sujeto.
- Los planes de desarrollo profesional. Diseño y evaluación sistemática.

Las habilidades a desarrollar son:

- Fundamentar el carácter integrador, contextualizado y transformador del trabajo educativo del año académico.
- Diseñar acciones de trabajo educativo para estudiantes y grupo.
- Desarrollar habilidades para trabajar en grupos y con grupos.
- Habilidades para planificar, organizar, ejecutar y evaluar el trabajo educativo en este nivel estructural.
- Habilidades comunicativas que favorezcan la escucha activa, la atención empática, la expresión adecuada de los sentimientos, el control de las emociones, la retroalimentación al interlocutor en el desarrollo de acciones de trabajo educativo con estudiantes, grupo y colectivo de año.

Se proponen como valores a potenciar y/o desarrollar: humanismo, responsabilidad, sentido de pertenencia con la universidad y la carrera, significado de la profesión como una de las prioridades del país y la provincia, la trascendencia del ejemplo personal de los profesores en el proceso

formativo como facilitador de conocimientos y conductor del trabajo educativo, sentido de participación colectiva en la toma de decisiones y compromiso con el cambio.

Métodos, formas y medios a utilizar:

Se trabajará esencialmente los métodos productivos, a través del diálogo heurístico que facilite el debate y la reflexión grupal, el método de proyecto y el estudio de casos. De igual manera desempeña un rol importante la elaboración conjunta de ideas y el trabajo independiente que permita alcanzar los objetivos propuestos.

Los medios a emplear son: documentos que norman el trabajo educativo en la educación superior, textos complementarios, experiencias vivenciales, presentaciones digitales, estrategia educativa de los años, proyectos educativos de brigada, planes de desarrollo profesional, entre otros.

Se empleará el taller como forma dinámica para encausar el proceso, teniendo en cuenta las posibilidades que brinda para aprender haciendo, estimular la participación, colaboración y producción colectiva de los participantes.

Evaluación

La evaluación se realizará con la participación de los educadores en los debates grupales a partir de: análisis de situaciones problemática relacionadas con el trabajo educativo, personalizado y grupal, propuesta y debate por los grupos de posibles acciones a desarrollar desde la dimensión curricular y extracurricular para contribuir al perfeccionamiento del trabajo educativo del año académico y modelación de acciones de trabajo educativo dirigidos a estudiantes y grupos.

A partir de estos argumentos, el perfeccionamiento constante de esta labor, debe conducir al análisis y reflexión permanente de estos argumentos, de modo que se potencie la autoeducación del profesor universitario en un proceso de aprendizaje permanente que permita convertir la labor educativa en "arte" donde el estudiante vivencie aquellas cualidades que se expresan en la actuación cotidiana de los maestros y se erigen como modelos de actuación para los jóvenes que se forman como profesionales, ciudadanos y personas. Por tanto, los componentes que intervienen en este proceso, expresan una relación particular con los protagonistas del proceso, como muestra la siguiente figura:

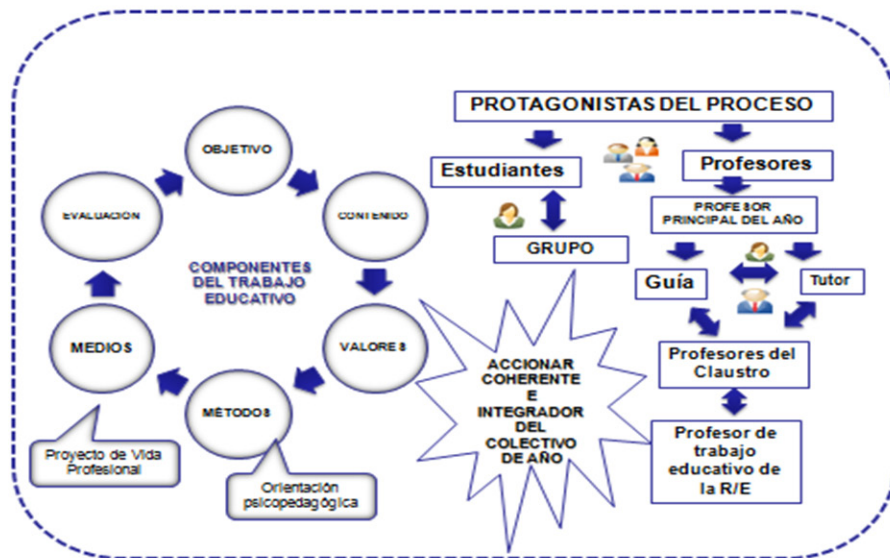


Figura 1. Relación entre los componentes del PDE y los protagonistas del proceso.

Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Hoy en día, la preparación integral del profesor universitario para educar en pleno siglo XXI, deviene en tema de especial interés para la Educación Superior cubana, por su impacto en el proceso de formación de la personalidad del estudiante universitario. Por ello, lograr tales propósitos, requiere de la formación permanente del profesorado para el cumplimiento de su rol de educador profesional, preparación que adquiere la cualidad esencial de ser “integral”, al trascender la disciplina particular que imparte, e integrar los componentes: ético- moral, cultural, político e ideológico, psicopedagógico y ambiental.

Si bien, se reconocen los resultados que en términos de capacitación y superación del docente universitario se han alcanzado en la Educación Superior cubana, se requiere atender la concepción de nuevas vías y procedimientos diversos para su preparación, de manera flexible y contextualizada en los niveles estructurales de universidad- carrera y año, potenciando la responsabilidad compartida, la auto superación permanente, flexibilizando normas y estimulando la reflexión y análisis crítico para concebir una labor educativa sustentada en las necesidades de estudiantes y profesores como protagonistas del hecho educativo y las posibilidades de la institución.

El abordaje del rol profesional del maestro, requiere de nuevas miradas a un tema secular en la Pedagogía cubana, teniendo en cuenta que en el proceso de formación, profesores y estudiantes son protagonistas del hecho educativo. Por tanto, son responsables de aprendizajes y des aprendizajes sistemáticos que tienen lugar en los diversos contextos de actuación del proceso formativo, imprimiendo a cada acción un sello que los distingue en la vida cotidiana que acontece en la Universidad cubana actual.

REFERENCIAS

- Aldeanueva, A., Valdés, M.G., y Villegas, T., (2017). Responsabilidad social universitaria: fundamento para la Gestión Sociocultural. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, 55-62. Recuperado de <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/viewFile/186/229>.
- Alum, N. (2015). *Concepción pedagógica del proceso de formación de habilidades sociales. Estrategia para su implementación en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río*. (Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas), Universidad de Pinar del Río, Hermanos Saíz Montes de Oca, Cuba.
- Altavaz, A. (2014). La formación ciudadana y el desarrollo de la personalidad. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, 1(59), 23-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360636905005>.
- Blanco, A., y Recarey, S.(1999). *Acerca del rol profesional del maestro*. La Habana: Félix Varela.
- Boza, J. A., Mendoza, E. Y., y Intriago, E. N. (2020). La educación en emprendimiento de los estudiantes de las carreras empresariales de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. *Revista Conrado*, 16(72), 7-14.
- Calvo, L. (2019). *Programa de mejoramiento profesional docente. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica*. Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/extension/programa-desarrollo-educativo/programa-de-mejoramiento-profesional-docente>.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (2013). *Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base*. (Primera Parte). La Habana, Félix Varela.
- Chacón, N. (2015). *Contribución del enfoque ético, axiológico y humanista a la educación en valores y ciudadana*. Ponencia presentada al Congreso Internacional "Pedagogía ", Ciudad de la Habana, Cuba.
- D'Angelo, O. (2001). *Sociedad y educación para el desarrollo humano*. Ciudad de la Habana: Publicaciones Acuario.
- Del Pino, J. L. (2015). La formación del maestro y la escuela del desarrollo. *Varona, Revista Científico- Metodológica*, 1 (60), 13-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360637746003>.
- Fariñas, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía da Autonomía. Saberes necesarios á Práctica Educativa*. Brasil: 16a Edición Paz y Tierra.
- Garbizo, N. (2017). *Concepción pedagógica del proceso de trabajo educativo del año académico. Estrategia para su implementación en la carrera de Agronomía de la UPR*. (Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Pinar del Río, Hermanos Saíz Montes, Cuba.
- García, G.A., y Addine, F. (2016). *La innovación en la superación de maestros y profesores: Experiencias y resultados*. Curso pre congreso No.3, 10mo Congreso Internacional de Educación Superior, "Universidad 20016", Ciudad de la Habana.
- García R., Valle, A., y Gayle, A. (2015). *Proceso de perfeccionamiento del sistema educacional desde su concepción teórica metodológica*. Estado actual y perspectivas. Ponencia presentada al Evento internacional "Pedagogía 2015", La Habana.

- González, E. (2013). Educación psicopedagógica. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, 1 (57), 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360634164003>.
- Horruttiner, P. (2006). *La Universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Humarán, Y., y Domínguez, L. (2012). *Formación profesional y proyectos de vida en estudiantes de la Educación Superior*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2012". Ciudad de la Habana, Cuba.
- Ibarra, L. (2003). *Psicología y Educación: Una relación necesaria*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Montesinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074005>.
- Navarro, G. (2010). Universitarios y responsabilidad social. *Calidad de la Educación*, 33, 101-121. Recuperado de: <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/140/146https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/140/146>.
- Ojalvo, V. (2012). ¿Está capacitado el profesor universitario para la formación integral del estudiante? *Revista Congreso Universidad*, 1(3), 1-11.
- Ordaz, M. (2011). *Concepción psicopedagógica del proceso de orientación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río* (Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas), Universidad de Pinar del Río, Hermanos Saíz Montes de Oca, Cuba.
- Ordaz, M., y Márquez, J.L. (2014), Capacitación del profesor universitario para la orientación psicopedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, II (65), 23-39. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=6210&titulo=Capacitaci%F3n%20del%20profesor%20universitario%20para%20la%20orientaci%F3n%20psicopedag%F3gica.
- Pérez, I.A., y Serra. R. (2016). ¿Por qué es necesaria la orientación educativa en la universidad de hoy? *Referencias Pedagógicas*, 1 (1), 5-12. Recuperado de <http://rrp.cujae.edu.cu>.
- Quinte, A. R. (2015). Responsabilidad social universitaria. *Investigación Científica del Huacho*, 4(4), 36- 37. Recuperado de <http://revistas.unjpsc.edu.pe/index.php/BIGBANG/article/view/147/144>.
- Remedios, J.M, Concepción, M.L., y Rojas, M. (2020). *La actuación creativa del docente universitario: su trascendencia en la formación profesional*. Ponencia presentada en el 12mo congreso internacional de educación superior "universidad 2020". ISBN- 978- 959-16-4384-1.
- Rodríguez, M. (2012). *Modelo Para La Formación del Profesor Tutor en la Carrera de Enfermería*. Ponencia presentada en el Simposio Científico Internacional por el XXXX Aniversario de la institucionalización de los Estudios Superiores en Pinar del Río. Recuperado de <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/textuales>.
- Rojas, C.A. (2017). La profesionalización del docente universitario: un reto actual. *Revista Mendive*. 15(4), 507-522. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1182>.
- Rojas, M., Remedios, JM., y Hernández, T. (2015). La labor educativa del docente universitario desde un enfoque integral en su modo de actuación. *Pedagogía y Sociedad*, 19(45), 26-43. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/viewFile/396/339>.

- Sánchez, C.L., y Villa Leicea, O. (2007). Competencias para la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Congreso Universidad*, 5(2), 15- 26. Recuperado de <https://congreso.universidad.cu/index.php>.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2017). *Programa para el desarrollo profesional docente para el tipo superior (prodet)*. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Recuperado de <http://promepcm.colmex.mx>.
- UNESCO (2013). *Manual de formador de formadores de diversidades*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Formacion_Formadores_Diversidades_01.pdf.
- Valdés, M. G., y Villegas T. (2017). Responsabilidad social universitaria: fundamento para la Gestión Sociocultural. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, 55-62. Recuperado de <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/viewFile/186/229>.
- Valleys, F. (2007). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *UNIVERSIA*, V(12), 105 -117.
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revisita Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105 -117. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006.

VOL. 19
NÚMERO 40
AGOSTO 2020

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
Experiencias Pedagógicas



UCSC

Comparación de los conocimientos y actitudes del profesorado de educación básica hacia el alumnado con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH en Argentina y México

Judith Molinar-Monsiváis^{*a} y Ana del Refugio Cervantes-Herrera^b

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Doctorado en Psicología, Juárez, México.

Recibido: 17 junio 2019

Aceptado: 17 octubre 2019

RESUMEN. El TDAH es un trastorno neurobiológico con un patrón persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad que afecta al infante emocional, social y académicamente impidiéndole ejecutar adecuadamente las actividades cotidianas y escolares. Las capacidades y actitudes de los profesores para detectar y manejar adecuadamente a los niños con TDAH son importantes para lograr los aprendizajes esperados dentro del aula. El objetivo del presente estudio es analizar y comparar los conocimientos y actitudes de los profesores de educación básica hacia el alumnado con TDAH en Argentina y México. Para esto, se aplicó el instrumento ASKAT a una muestra de 48 docentes (24 argentinos y 24 mexicanos) quienes demuestran un nivel de conocimiento que oscila entre suficiente y bajo. Para la evaluación de las actitudes y creencias los resultados demuestran que solo un 50% y 60% de los profesores tienen creencias y actitudes desfavorables hacia el alumnado con TDAH. Al comparar ambas poblaciones en conocimiento, creencias y actitudes no se encontraron diferencias significativas. Los resultados sugieren que el maestro necesita conocer más sobre las implicaciones del trastorno (emocionales, conductuales y de aprendizaje) y que obtenga recursos, herramientas y estrategias para poder lograr un buen manejo del alumno en el salón de clase.

PALABRAS CLAVE. Actitudes; creencias; conocimiento; docentes; TDAH.

Comparison of the knowledge and attitudes of Primary School teachers towards students with attention deficit hyperactivity disorder and ADHD in Argentina and Mexico

ABSTRACT. ADHD is a neurobiological disorder with a persistent pattern of inattention, hyperactivity, and impulsivity that affects the infant emotionally, socially, and academically, preventing him/her from adequately performing daily and school activities. The abilities and attitudes of teachers to detect and properly manage children with ADHD are important to achieve the expected learning within the classroom. The objective of this study is to analyze and compare the knowledge and attitudes of basic education teachers towards students with ADHD in Argentina and Mexico. To this end, the ASKAT instrument was applied to a sample of 48 teachers (24 Argentinians and 24 Mexicans) who demonstrate a level of knowledge that ranges from sufficient to low. For the evaluation of attitudes and beliefs, results show that only 50% and 60% of teachers

*Correspondencia: Judith Molinar-Monsiváis. Dirección: República de Cuba #271 norte, Colonia Margaritas, C.P. 32300, Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Correos Electrónicos: judith350a@yahoo.com^a, ana.cervantes@uacj.mx^b.

have unfavorable beliefs and attitudes towards students with ADHD. When comparing both populations in knowledge, beliefs and attitudes no significant differences were found. The results suggest that the teacher needs to know more about the implications of the disorder (emotional, behavioral and learning) and to obtain resources, tools and strategies to achieve good student management in the classroom.

KEYWORDS. Attitudes; beliefs; knowledge; teachers; ADHD.

1. INTRODUCCIÓN

El Manual de Diagnóstico Mentales [DSM-5] indica que el “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad [TDAH] se caracteriza por un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere en un grado que no concuerda con en el nivel de desarrollo del niño, afectando las actividades sociales y académicas” (APA, 2013, pp. 33-36). El TDAH se define como un déficit en las funciones ejecutivas que provoca problemas de gestión de la conducta, del manejo del tiempo y de autorregulación siendo de origen neurobiológico y con un fuerte componente hereditario (Barkley, 2009; Cerván y Pérez, 2017; De la Peña, Ortiz y Pérez, 2010; National Collaborating Center for Mental Health UK, 2018).

Este trastorno se manifiesta de forma intrínseca presentando un retraso en el desarrollo neuropsicológico que provoca disfunciones en los mecanismos del Control Ejecutivo e Inhibición del Comportamiento, afectando de modo directo a los Procesos Psicológicos del Sistema Ejecutivo (memoria de trabajo, la autorregulación de la motivación y el afecto, la interiorización del lenguaje y los procesos de análisis y síntesis) y a las Funciones Ejecutivas (planificación-organización y la flexibilidad cognitiva), implicadas en las tareas de enseñanza aprendizaje y en la adaptación escolar, social y familiar (American Psychiatric Association, 2002; Barkley, 2009; Miranda, Jarque y Rosel, 2006; National Collaborating Center for Mental Health UK, 2018; Rubiales 2014). Este trastorno se presenta durante un tiempo de al menos seis meses, antes de los siete años y en dos o más contextos (APA, 2013; Barkley, 2009; Barragán et al., 2006; Cerván y Pérez, 2017; De la Peña et al., 2010; Miranda et al., 2006).

El TDAH afecta a un 8% de la población infantil a nivel mundial y alrededor de un 5% de los niños en el contexto escolar (Cardo, Servera y Llobera, 2007; Pascual, 2008; Polanczyk, De Lima, Horta, Biederman y Rohde, 2007). La alta prevalencia del TDAH en niños escolarizados de educación primaria (Barkley, 2009; Barragán et al., 2007; Jiménez, 2012), junto con las particularidades que implica el trastorno en el aprendizaje-conducta y ante el desconocimiento de los síntomas por parte de los docentes, conlleva la mayoría de las veces, a una actitud inadecuada frente a los niños con TDAH (Anderson, Watt, Noble y Shanley, 2012; Castro, 2005; Kos, Richdale y Hay, 2006) la cual puede llegar a influir negativamente en la conducta y en el aprendizaje de los alumnos con TDAH en el entorno escolar (Castro, 2005; Bedoya, Marín y Mena, 2005; De la Peña et al., 2010; Glass y Wegar, 2000).

Es en este ámbito donde los niños deben enfrentar retos socioemocionales, personales, físicos y académicos (Barkley, 2009; Miranda y Soriano, 2011; Vaello, 2011). Y es aquí donde los niños con TDAH tienen dificultades a la hora de encontrar apoyos, resolver problemas, relacionarse de forma correcta con el profesor o con sus pares, controlar impulsos, mantener un comportamiento y grado de atención adecuados en el aula, responder y expresar correctamente a los objetivos curriculares (Miranda y Soriano, 2011; Ortega, 2014; Rief, 2008). Ante esto, el profesor debe ser consciente que en el aula influye directamente no sólo en el aprendizaje del alumno sino también en el estado emocional, en la evolución y en el desarrollo positivo (Castro, 2005; Orellana, 2012; Rief, 2008).

Estas dificultades que presentan los niños con TDAH en la escuela involucran al profesor y a sus pares. Al profesor porque desde el aula, es quien se prepara en conocimientos y en pedagogía (Jarque y Tárraga, 2009; Kos et al., 2006; Rief, 2008) para poder dirigir los aprendizajes, aplicar normas de conducta y tener actitudes favorables hacia el alumnado con dicho trastorno (García, 2018). Según Eagly y Chaiken (2005) explican que las actitudes influyen de manera determinante sobre el pensamiento individual, manifestándose en sentimientos, creencias y acciones como parte de la interacción con las demás personas (Briñol, Falces y Becerra, 2007; Olson y Zanna, 1993).

Es por ello, que las actitudes del profesorado son de suma importancia en el aula educativa, ya que son los encargados de generar un ambiente armónico y dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado (Barkley, 2009; Molinar y Castro, 2018; Orjales, 1999). Por lo que es conveniente conocer la formación que tienen los docentes sobre el trastorno, así como las actitudes que manifiestan hacia los niños con TDAH (Barkley, 2009; Molinar y Castro, 2018).

La literatura que existe sobre actitudes y conocimientos de los profesores es muy escasa, por lo que, se requiere realizar investigaciones para analizar las actitudes y el desconocimiento sobre la sintomatología característica del trastorno, como son los procesos cognitivos, emocionales y sociales en el aula (Barkley, 2009; Molinar y Castro, 2018; Orjales, 1999). En este sentido se hace necesario y urgente que el profesor se encuentre preparado para detectar el trastorno y prevenir las consecuencias en cuanto al aprendizaje y a la conducta (Barkley, 2009; Molinar y Castro, 2018; Orjales, 1999), para que el docente pueda identificar cuando un alumno entra en conflicto con la metodología de enseñanza y pueda definir cual es su papel ante esta situación, analizando las necesidades para el desarrollo profesional (Barkley, 2009; Domínguez, 2017; Molinar y Castro, 2018).

Por todo esto, el objetivo principal de investigación es identificar y comparar el nivel de conocimientos sobre el TDAH y la actitud mostrada por parte de un grupo de profesores de educación básica en el país de México y en Argentina.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Participantes

La muestra esta conformada por un total de 48 profesores de educación básica, divididos en dos grupos, con edades comprendidas entre 24 a 59 años y con una edad promedio de 37.79. En el primer grupo participaron 24 profesores quienes acudieron a un taller para docentes en Neurociencia y Diversidad otorgado por la Universidad del Mar del Plata (Argentina), de los cuales 23 fueron mujeres y un hombre. El segundo grupo estuvo conformado por 24 docentes quienes asistieron a un taller psicoeducativo cognitivo-conductual del TDAH, otorgado en la escuela primaria Vicente Guerrero en Ciudad Juárez (México), de los cuales 23 fueron mujeres y un hombre.

2.2 Instrumentos

Se utilizó el cuestionario ASKAT (Mulholland, 2016 adaptado al castellano por Ordóñez, 2017) que mide conocimientos y actitudes hacia el TDAH en profesores de educación. Este cuestionario autoaplicable consta de dos secciones: la primera sección esta compuesta por 20 preguntas sobre conocimiento del TDAH (SASK) con tres opciones de respuesta (verdadero, falso y no lo sé) con un valor para el Alfa de Cronbach de .88 (Kos et al., 2006; Krosnick, 1999; Mulholland, 2016). Para la segunda sección se consideraron dos subescalas relacionadas con dos áreas: acti-

tudes de los docentes con un total de 8 reactivos y las creencias del profesorado (SASA), con 5 ítems, ambas con respuesta de tipo Likert (seis puntos) y contando con una consistencia interna con un rango = .774 a un rango = .893 para el Alfa de Cronbach (Ordóñez, 2017). El instrumento se responde en un tiempo promedio de 20 minutos.

2.3 Procedimiento

Se programó en un solo evento la aplicación del instrumento, informando verbalmente a los docentes el objetivo y propósito del estudio, solicitando a los profesores la colaboración voluntaria. Tanto en el país de Argentina como en México, al inicio de los talleres se aplicaron los cuestionarios a 24 profesores de educación que asistieron al taller de Neurociencia y Diversidad, otorgado en la Universidad del Mar del Plata (Argentina), finalizando con 24 docentes que asistieron a un taller informativo sobre TDAH, en Ciudad Juárez, Chihuahua (México). Ambos grupos firmaron la carta de Consentimiento Informado, asegurando la confidencialidad de los datos al participar en esta investigación.

Todos los datos fueron procesados empleando el programa SPSS, se utilizó la técnica estadística de comparación de medias a través de la Prueba t para muestras independientes con un nivel de significancia de .05 (95%).

3. RESULTADOS

Se evaluaron a 48 docentes, los cuales 24 (50%) radican en Argentina y 24 (50%) en México, contando con una edad promedio de 37.79 en ambas poblaciones. Los resultados obtenidos para el conocimiento sobre el TDAH de los profesores de México y Argentina son los siguientes:

Sub escala de Conocimiento en la población de Argentina

Los docentes respondieron de forma correcta a más de la mitad de los ítems del cuestionario, obteniendo un porcentaje medio de aciertos del 70 %, respondiendo de forma incorrecta a un 30% de los ítems. Los ítems con mayor porcentaje de errores y desconocidas por los profesores en Argentina se muestran en la tabla 1:

Tabla 1. Porcentaje de respuestas incorrectas.

No. de ítem	Ítem	Porcentaje De error	Porcentaje No lo sé	Porcentaje total	Respuesta Correcta
2	Las dietas especiales son un tratamiento eficaz del TDAH.	29.2%	29.2%	58.4%	Falso
4	La combinación de medicamentos estimulantes y terapia conductual es un tratamiento eficaz del TDAH.	33.3%	25.0%	58.3%	Cierto
6	El TDAH puede heredarse.	29.2%	37.5%	66.7%	Cierto
10	EL TDAH es causado por una cantidad alta de azúcar en la dieta.	-	29.2%	29.2%	Falso
15	Hay aproximadamente un niño en cada clase que muestra comportamientos de TDAH.	-	37.5%	37.5%	Cierto
19	La causa del TDAH es desconocida.	20.8%	41.7%	62.5%	Falso

Sub escala de creencias de los docentes hacia el TDAH en Argentina

Para los ítems de creencias de los docentes argentinos hacia los niños con TDAH los resultados obtenidos fueron favorables para un 50% de los profesores y el otro 50% de ellos cuenta con creencias desfavorables. A continuación, se muestran los resultados en la tabla 2:

Tabla 2. Porcentaje de las creencias desfavorables de los docentes.

No. de ítem	Ítem	Porcentaje
1	No es gratificante trabajar con ellos.	54.1 %
2	Interfieren en mi habilidad para enseñar eficazmente en el aula.	54.1%
3	Desarrollan una actividad correcta en algunas áreas y en otras no.	54.1%
8	Necesitan intentar más concentrarse en su trabajo escolar.	62.4%

Sub escala de actitudes docentes hacia el TDAH en Argentina

Para los ítems de actitudes de los docentes argentinos hacia los niños con TDAH los resultados obtenidos fueron favorables para un 40% de los profesores y el 60% de ellos cuenta con actitudes desfavorables. A continuación, se muestran los resultados en la tabla 3:

Tabla 3. Porcentaje de las actitudes desfavorables de los docentes hacia el alumnado con TDAH.

No. de ítem	Ítem	Porcentaje
1	Los comportamientos asociados con el TDAH irritan al grupo de clase.	75.1%
3	Es un reto enseñar al alumnado que presenta comportamientos asociados al TDAH.	83.3%
5	El alumnado que presenta comportamientos TDAH me hace sentir estrés.	50%

Sub escala de Conocimiento en población de México

Los docentes respondieron de forma correcta a más de la mitad de los ítems del cuestionario, obteniendo un porcentaje medio de aciertos del 60%, respondiendo de forma incorrecta a un 40% de los ítems. Los ítems con mayor porcentaje de errores y desconocidas por los profesores mexicanos son los siguientes se muestran en la tabla 4:

Tabla 4. Porcentaje de respuestas incorrectas.

No. de ítem	Ítem	Porcentaje de error	Porcentaje No lo sé	Porcentaje Total	Respuesta Correcta
2	Las dietas especiales son un tratamiento eficaz del TDAH.	41.7%	37.5%	79.2%	Falso
4	La combinación de medicamentos estimulantes y terapia conductual es un tratamiento eficaz del TDAH.	25.0%	16.7%	41.7%	Cierto
5	Hay distintos subtipos de TDAH que pueden presentarse con diferentes comportamientos.	-	37.5	37.5%	Cierto
6	El TDAH puede heredarse.	50%	41.7%	91.7%	Cierto
9	Los niños con TDAH se benefician de padres estrictos y de la escolaridad.	12.5%	29.2%	41.7%	Falso

10	EL TDAH es causado por una cantidad alta de azúcar en la dieta.	4.2%	33.5%	37.6%	Falso
18	Los docentes suelen ser quienes reconocen primero comportamientos del TDAH y derivan a estos niños para una evaluación.	25%	20.8%	45.8%	Cierto
19	La causa del TDAH es desconocida.	-	75%	75%	Falso

Sub escala de creencias de los docentes hacia el TDAH en México

Para los ítems de creencias de los docentes mexicanos hacia los niños con TDAH los resultados obtenidos fueron favorables para un 50% de los profesores y el otro 50% de ellos cuenta con creencias desfavorables. A continuación, se muestran los resultados en la tabla:

Tabla 5. Porcentaje de las creencias desfavorables de los docentes.

No. de ítem	Ítem	Porcentaje
1	No gratificante trabajar con ellos.	70.9%
2	Interfieren en mi habilidad para enseñar eficazmente en el aula.	70.8%
3	Desarrollan una actividad correcta en algunas áreas y en otras no.	75.0%
8	Necesitan intentar más concentrarse en su trabajo escolar.	66.7%

Sub escala de actitudes docentes hacia el TDAH en México

Para los ítems de actitudes de los docentes mexicanos hacia los niños con TDAH los resultados obtenidos fueron favorables para un 40% de los profesores y el 60% de ellos cuenta con actitudes desfavorables. A continuación, se muestran los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 6. Porcentaje de las actitudes desfavorables de los docentes hacia el alumnado con TDAH.

No. de ítem	Ítem	Porcentaje
1	Los comportamientos asociados con el TDAH irritan al grupo de clase.	75.0%
3	Es un reto enseñar al alumnado que presenta comportamientos asociados al TDAH.	100%
5	El alumnado que presenta comportamientos TDAH me hace sentir estrés.	83.3%

Comparación entre Argentina y México en la escala de conocimiento

Al realizar la prueba T de Student para comparar las medias de las muestras independientes entre las dos poblaciones, los resultados muestran que no existen diferencias significativas en conocimiento con un valor de $X= 2.04$, $\sigma= .204$, $p= .561$ para Argentina y $X= 2.08$, $\sigma= .282$, $p= .561$ para México.

Se realizó un análisis comparativo para cada reactivo y en el ítem 19 se evidenció la presencia de diferencias significativas, con un valor de $X= 2.21$, $\sigma= .779$, $p= .005$ para los profesores de Argentina y de $X= 2.75$, $\sigma= .442$, $p= .005$ para México, lo que indica que los docentes mexicanos tienen un mayor desconocimiento sobre las causas del TDAH que los argentinos.

Comparación entre Argentina y México en la escala de creencias y actitudes

Para la subescala de creencias mostrado hacia los infantes con TDAH los resultados con la prueba T de Student mostraron que no hay diferencia significativa entre la variable de creencias siendo $X= 3.61$, $\sigma= .783$, $p= .240$ (Argentina) y $X= 3.83$, $\sigma= .482$, $p= .240$ (México).

Para la subescala de actitud del profesorado hacia los alumnos con TDAH se obtuvo un valor de $X= 4.36$, $\sigma= .953$, $p= .093$ para los participantes argentinos y de $X= 4.75$, $\sigma= .532$, $p= .103$ para los mexicanos, evidenciando que no hay diferencia significativa de la variable de actitud entre ambas poblaciones.

Se realizó un análisis comparativo para cada reactivo y solo en el ítem 5 se evidenció la presencia de diferencias significativas entre ambos grupos, con un valor de $X= 6.29$, $\sigma= 1.488$, $p= .018$ para Argentina y de $X= 7.29$, $\sigma= 1.268$, $p= .20$ para México, lo que indica que los profesores mexicanos manejan más estrés que los argentinos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo de esta investigación consistió en analizar y comparar el nivel de conocimiento y actitudes respecto al TDAH de los profesores de educación básica en Argentina y México. Los docentes que participaron en este estudio presentaron un conocimiento global sobre el trastorno que osciló entre un nivel suficiente y bajo. Esto indica que ciertos profesores cuentan con algunos desconocimientos sobre la temática del TDAH, encontrando semejanzas con los resultados obtenidos en varias investigaciones sobre los conocimientos generales del TDAH en docentes de educación básica (Anderson et al., 2012; Jarque y Tárraga, 2009; Kos et al., 2006).

Los resultados muestran que el profesorado tiene ciertos conocimientos sobre la sintomatología y características del déficit de atención, hiperactividad e impulsividad, pero los contenidos que menos se conocen son los referidos a la epistemología, etiología, tratamiento, alteraciones afectivas y de aprendizaje. Este resultado es parecido a los estudios realizados por varios investigadores, donde se demuestra que los profesores obtuvieron un mayor conocimiento en los temas de síntomas y características principales del TDAH (Anderson et al., 2012; Jarque y Tárraga, 2009). Esto indica que ciertos profesores requieren de apoyo, motivación, de una formación oportuna y adiestramiento sobre el TDAH, para poder responder y ayudar adecuadamente a las necesidades de los niños dentro del aula.

En el reactivo 19 se evidenció que los docentes mexicanos tienen un mayor desconocimiento sobre las causas del TDAH que los argentinos. Esto demuestra que los profesores mexicanos requieren de una mayor formación sobre temas específicos del TDAH para poder manejar adecuadamente a los alumnos con TDAH en el salón de clase (Jarque, Tárraga y Miranda, 2007; Rossel, 2015). Finalmente, esta información indica que el profesorado conoce acerca de la existencia del TDAH y ello queda reflejado en el tipo de medidas tomadas.

Teniendo en cuenta la similitud de los resultados obtenidos en conocimiento es posible suponer que los docentes viven cotidianamente el conflicto de lidiar con los comportamientos y dificultades de aprendizaje que caracteriza este trastorno. Por esto, se deben generar Protocolos de Actuación, coordinando las actuaciones educativas y sanitarias por medio de la educación formal, con la finalidad de capacitar a los profesionales educativos para el manejo adecuado del alumnado con TDAH en el aula. Esto ayudará a identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y el desarrollo social del alumnado con TDAH; para atender a los educandos de manera adecuada, en un contexto educativo incluyente.

Al analizar y comparar las variables de creencias y actitudes de los profesores hacia el alumnado con TDAH. En ambas poblaciones los resultados muestran similitudes en las creencias, lo que indica que ciertos docentes cuentan con actitudes poco favorables hacia los infantes con el trastorno. Este resultado demuestra que las dificultades que enfrentan actualmente ciertos profesores en el salón de clases pueden ser por el desconocimiento, la falta de formación y estrategias para poder responder adecuadamente a las necesidades del alumnado con TDAH, teniendo en cuenta que el conocimiento puede ayudar a cambiar la actitud del profesor para lograr (en la medida posible) un apoyo hacia el infante con dicho trastorno.

Ante el resultado del reactivo 5 se evidencia que los profesores mexicanos manejan un mayor estrés que los argentinos. Una respuesta a esta actitud podría ser porque algunos maestros desconocen cómo enfrentar y abordar a los alumnos con TDAH ya que, algunas veces el miedo, la inseguridad, la falta de estrategias y el desconocimiento de la etiología de la conducta puede limitar significativamente al profesor para enfrentar y lograr un cambio permanente en la conducta del niño con TDAH.

De acuerdo con lo anterior y en función de los resultados obtenidos, se considera que el bajo conocimiento puede generar una actitud desfavorable en ciertos docentes ante el TDAH, lo que interviene de manera negativa para lograr que el alumno forme parte activa de las actividades escolares; hacer que el alumno se adapte al entorno, sin ser capaces de adaptarse a él, puede ser poco efectivo en la labor educativa. Además, puede llegar a interferir negativamente en la práctica educativa y en el desempeño pedagógico de los docentes (Anderson et al., 2012; Barkley, 2009).

Por lo tanto, se requiere de más investigación sobre los conocimientos y actitudes que presentan ciertos profesores hacia el alumnado con TDAH para lograr un buen ambiente escolar, una mejoría en el aprendizaje y un mejor manejo y apoyo hacia el infante. Finalmente, esta información ayuda y hace posible diseñar materiales didácticos o planes de formación, programas de capacitación y formación profesional dirigidos a dar respuesta a las necesidades del profesorado para incrementar el conocimiento sobre el TDAH para que los orienten, motiven, apoyen y ayuden a mejorar las actitudes por medio de programas psicoeducativos que promuevan desde lo cognitivo, afectivo y conductual; cambiando de esta manera cogniciones y conductas que beneficien la acción docente hacia el alumnado con TDAH. Transmitir la idea del grandísimo potencial que pueden tener los niños con TDAH; valorarlos más en sus capacidades que en sus discapacidades, y la importancia de la educación y del profesorado son fundamentales para mejorar la enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-5), 5ª Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association. APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5*). Aufl. APA-Press, Washington, DC (1995), 33-36.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-IV-TR), 1ª Ed. Barcelona: Editorial MASSON.
- Anderson, L., Watt, S., Noble, W., y Shanley, D. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525.

- Barkley, R. (2009). El manejo del TDAH en el aula: estrategias para el éxito. El TDAH como trastorno de las funciones ejecutivas: aplicaciones para su manejo en el aula. In *Hiperactivos: estrategias y técnicas para ayudarlos en casa y en la escuela* (pp. 38-83). España: LoQueNoExist.
- Barragán, E., De la Peña, F., Ortiz, S., Ruiz, M., Hernández, J., Palacios, L., y Suárez, A. (2007). Primer consenso latinoamericano de trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Boletín médico del hospital infantil de México*, 64(5), 326-343.
- Bedoya, V., Marín, E., y Mena, M. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 38(1), 87-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80003807.pdf>.
- Briñol, P., Falces, C., y Becerra, A. (2007). Actitudes. *Psicología social*, 3, 457-490. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271838160_Actitudes.
- Cardo, E., Servera, M., y Llobera, J. (2007). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en población normal de la isla de Mallorca. *Rev Neurol*, 44(1), 10-4. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Mateu_Servera/publication/6602117_Estimation_of_the_prevalence_of_attention_deficithyperactivity_disorder_among_the_standard_population_on_the_Island_of_Majorca/links/09e4150eaf5bd8ec4c000000.pdf.
- Castro, M. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente* (Doctoral dissertation), Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Cerván, R., y Pérez, J. (2017). Modelo teórico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad I: definición operativa. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(22), 1303-1338. doi: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1417>.
- De la Peña, F., Ortiz, J., y Pérez, E. (2010). Declaración de Cartagena para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): rompiendo el estigma. *Revista Ciencias de la Salud*, 8(1) 93-98. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/1285/1212>.
- Domínguez, R. (2017). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (tdah). La preocupación de las familias de afectados y la necesidad de ampliar conocimientos de los profesionales de la educación. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (26), 97-110. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/26/07.%20MO%2008_26%20DEFINITIVO.pdf.
- Eagly, A., y Chaiken, S. (2005). Investigaciones en actitudes en el siglo XXI: El estado del arte. *The Handbook of Attitudes*, 743-767. Recuperado de <https://psicologiaexperimental.files.wordpress.com/2011/03/investigaciones-en-actitudes-en-el-siglo-xxi-el-estado-del-arte-1eagly-y-chaiken2005.pdf>.
- García, M. (2018). *El oficio del profesor. Cómo debe ser un maestro. ConMisHijos*. Bayard Revistas S.A, Milán. Madrid. Copr. 2020. Recuperado de <https://www.conmishijos.com/ninos/ninos-colegio/el-oficio-de-profesor.html>.
- Glass, C., y Weagar, K. (2000). Teacher perceptions of the incidence and management of attention deficit hyperactivity disorder. *Education*, 121(2), 412-419.
- Jarque, S., Tárraga, R., y Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 19(4), 585-590. Repucperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3401.pdf>.

- Jarque, S., y Tárraga, R. (2009). Comparación de los conocimientos sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) de los maestros en activo y los futuros educadores. *Infancia y aprendizaje*, 32(4), 517-529.
- Jiménez, J. (2012). Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH): prevalencia y evaluación de las funciones ejecutivas. *Journal of Education and Psychology*, 5, 5-11. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129324775001.pdf>.
- Kos, J., Richdale, A., y Hay, D. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147-160.
- Krosnick, J. (1999). Survey research. *Annual review of psychology*, 50(1), 537-567.
- Miranda, A., Jarque, S., y Rosel, J. (2006). Treatment of children with ADHD: psychopedagogical program at school versus psychostimulant medication. *Psicothema*, 18(3), 335-341. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718301.pdf>.
- Miranda, A., y Soriano, M. (2011). Investigación sobre Dificultades en el Aprendizaje en los Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad en España. *Revista electrónica de dificultades de aprendizaje*, 1(1).
- Molinar, J., y Castro, A. (2018). Estigma en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH por maestros de educación básica. Preliminar de una intervención psicoeducativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 17(35), 167-174. doi: 10.21703/rexe.20181735molinar11.
- Mulholland, S. (2016). ADHD-specific knowledge and attitudes of teachers (ASKAT): Development and validation of a new research instrument. *International Journal of Educational Research*, 77, 109-116.
- National Collaborating Center for Mental Health UK. (2018). *Attention deficit hyperactivity disorder: diagnosis and management of ADHD in children, young people and adults*. British Psychological Society. Optima Health. London, UK. Recuperado de <https://www.guideline.gov/summaries/summary/50410/attention-deficithyperactivity-disorder-diagnosis-and-management?q=ADHD>.
- Olson, J., y Zanna, M. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, 44(1), 117-154.
- Ordóñez, A. (2017). *Un estudio comparativo del conocimiento y la actitud sobre el TDAH entre los estudiantes del Grado de Educación Primaria y los maestros en activo*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27300>.
- Orellana, C. (2012). *TDAH: Actuaciones en el aula*. Fundación CADAH. Educación. Cantabria, España.
- Orjales, I. (1999). *Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Ortega, S. (2014). *Cómo un profesor puede comprender y ayudar a un alumno/a con TDAH*. *Neuropsicología*. Cantabria, España: Fundación CADAH.
- Pascual, I. (2008). Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Asociación Española de Pediatría y Sociedad Española de Neurología Pediátrica. *Protocolos de Neurología*, 140-150.

- Polanczyk, G., De Lima, M., Horta, B., Biederman, J., y Rohde, L. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American journal of psychiatry*, 164(6), 942-948.
- Rief, F. (2008). *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad: técnicas, estrategias para el tratamiento del TDA/TDAH* (No. 616.89-008.47). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rossel, M. (2015). *Conocimientos y actitudes de los maestros de primaria frente al trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en tres escuelas públicas del distrito de Santiago de Surco en Lima*. Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Santiago de Surco, Lima. Recuperado de <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/UNIARM/15>.
- Rubiales, J. (2014). Perfil ejecutivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(38), 31-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645434003.pdf>.
- Vaello, J. (2011). *"Cómo dar clase a los que no quieren"*. *Intervención en el aula con los roles de niños hiperactivos*. Barcelona: Editorial Grao.

Experiencia de implementación de la transversalidad en dos unidades de aprendizaje a nivel universitario

Sara Quintero Ramírez^{*a} y Hugo Trejo González^b

Universidad de Guadalajara, Facultad de Estudios Históricos y Humanos, Guadalajara, México.

Recibido: 09 agosto 2019

Aceptado: 15 octubre 2019

RESUMEN. El trabajo del cual se deriva este artículo es una experiencia en la que implementamos el concepto de transversalidad a nivel universitario, más específicamente en dos unidades de aprendizaje de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (LIDIFLE) de la Universidad de Guadalajara. La experiencia se llevó a cabo con un grupo de estudiantes que cursan el cuarto semestre de la carrera antes aludida y con un nivel B2 de francés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). El objetivo del artículo consiste en presentar los resultados de dicha experiencia. En el primer apartado, exponemos elucidaciones teóricas respecto de la transversalidad universitaria. En la sección metodológica, mostramos el contexto en donde se realizó nuestra experiencia y el proceso metodológico que se llevó a cabo. Posteriormente, presentamos los resultados obtenidos y, por último, las conclusiones. La originalidad de esta experiencia yace en el hecho de que dos unidades de aprendizaje que parecen distantes, por pertenecer a dos ejes distintos del plan de estudios, encuentran puntos de intersección a partir de los cuales se promueven competencias transversales. Con la presentación de nuestra experiencia, intentamos contribuir a los estudios de didáctica de lenguas, más particularmente de francés como lengua extranjera (FLE).

PALABRAS CLAVE. Competencias; comunicación; usuarios de información; cooperación universitaria; lenguas extranjeras.

Experience of implementation of the concept of transversality in two subjects at university level

ABSTRACT. This article describes an experience in which we implemented the concept of transversality at university level, more particularly in two subjects from the Bachelor of Arts degree in French as a Foreign Language Didactics from the University of Guadalajara. The experience took place in a group of students from the fourth semester of the aforementioned BA program. Students have a B2 level of the French language according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The aim of this article is to present the results of this experience. In the first section of the text, we explain the concept of transversality at university level. In the methodology section, we describe the context where this experience took place and the methodological process of the experience. Then, we present the results of this intervention. Finally, conclusions are drawn. The originality of this study lies in the fact that two subjects that seem distant, since they belong to two different axes of the curriculum, find intersection points

*Correspondencia: Sara Quintero Ramírez. Dirección: Calle Guanajuato 1045, Colonia: Artesanos, C.P.: 44260 Guadalajara, Jalisco, México. Correos Electrónicos: sara.quintero@csh.udg.mx^a, hugo.trejo@academico.udg.mx^b.

from which transversal competences are promoted. With this research, we contribute to the studies of the foreign language didactics, more particularly to those focused on French as a foreign language (FFL).

KEYWORDS. Competences; communication; information users; cooperation; foreign languages.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza en la actualidad debe entenderse como un proceso que influye y es influido por aspectos tanto personales, como sociales y culturales. De tal suerte que la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en “favorecer el acercamiento entre el contexto social y educativo” (Fernández Batanero, 2004).

Torres Chirinos y Fernández Sánchez (2015) señalan que la transversalidad tiene el objetivo de hacer de la educación un proceso integral en el que lo aprendido en el marco de la escuela tenga una repercusión fuera de esta. En otras palabras, que las competencias desarrolladas en la escuela se vean reflejadas en valores y actitudes que contribuyan a la mejor convivencia entre los individuos que conforman una sociedad.

Asimismo, dentro de la propia escuela, los conocimientos tienen un carácter dialéctico, de ahí que la transversalidad deba aplicarse en este contexto buscando la formación integral del individuo, sin fraccionar el plan de estudios en islas del conocimiento que no solo aíslan los saberes, sino que resultan artificiales. De tal manera, en el proceso de enseñanza-aprendizaje debemos buscar un conocimiento global e integrador y no uno fragmentado (Torres Chirinos y Fernández Sánchez, 2015, p. 53).

La transversalidad puede aplicarse desde los primeros años en la escuela hasta el nivel universitario. En este último escenario, la transversalidad es concebida:

como un recurso planificador orientado a la complejidad inherente a la comunicación didáctica, pero también metodológico e intrínsecamente motivador, intersticio educativo, base de tejido curricular y, sobre todo, fundamento de coherencia pedagógica orientada a la apertura, la flexibilidad, la compleción y la complejidad (De la Herrán, 2005, p. 245).

Con base en lo anterior, este artículo tiene el objetivo de presentar los resultados de una experiencia en la que se implementó la transversalidad a nivel universitario, más específicamente en dos unidades de aprendizaje de un programa de licenciatura de la Universidad de Guadalajara, cuyo propósito era la formación de profesores de francés como lengua extranjera (FLE). La experiencia se realizó con un grupo de dieciocho estudiantes del cuarto semestre de la carrera antes aludida. Los estudiantes en cuestión tenían un nivel de francés correspondiente al B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), esto es aproximadamente 550 horas de aprendizaje de la lengua.

Teniendo en cuenta el objetivo planteado, procedimos de la siguiente manera: primeramente, en los fundamentos teóricos, elucidamos el concepto de transversalidad, más concretamente transversalidad universitaria. En segunda instancia, en la metodología, describimos el contexto en donde se llevó a cabo la experiencia, así como el proceso metodológico de la experiencia en sí misma. En tercer lugar, presentamos los resultados de nuestra intervención y los analizamos de

acuerdo con las elucidaciones de nuestros fundamentos teóricos. Por último, mostramos las conclusiones a las que nos permitieron llegar los resultados obtenidos.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Transversalidad universitaria

Como hemos mencionado anteriormente, la educación está constituida de múltiples facetas que se relacionan entre sí tanto funcional como sistémicamente. De tal suerte que entre las disciplinas que conforman un plan de estudios existe una transversalidad clara e inminente, pues entre uno y otro campo del conocimiento se entrecruzan diversas competencias.

La transversalidad, y en particular la transversalidad universitaria, converge en la formación para la vida misma. Por consiguiente, la educación a nivel universitario debe adecuarse a las solicitudes de la propia sociedad. De ahí que su utilidad y aplicación sean evidentes e indiscutibles (De la Herrán, 2005).

La responsabilidad de la educación universitaria es compartida por docentes y estudiantes, ya que en mayor o menor medida ambos resultan protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, la educación universitaria no es fija ni mucho menos estática, sino que es flexible y está abierta al diálogo a fin de que las partes involucradas profundicen sobre el proceso antes aludido y mejoren tanto las prácticas docentes como las estrategias de aprendizaje (De la Herrán, 2005).

Con el objetivo de lograr la profundización y mejoría de las tareas docentes y estudiantiles, Padilla y López (2019) advierten que se requieren intercambios en múltiples direcciones entre estudiantes y docentes, así como entre pares (Monereo y Durán, 2002). De tal suerte que tanto proyectos curriculares como planes de estudios, especialmente aquellos de una licenciatura, deben concebirse no como una mera yuxtaposición de las diferentes unidades de aprendizaje que buscan desarrollar competencias en los estudiantes universitarios, sino como un entramado de relaciones claras entre dichas unidades de aprendizaje. En otras palabras, lo que se busca es la transversalidad curricular y la integralidad.

De acuerdo con Torres Chirinos y Fernández Sánchez (2015), la transversalidad curricular puede lograrse fomentando las capacidades de los estudiantes en los ámbitos intelectuales, culturales, sociales y afectivos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, por un lado, y desarrollando no solo competencias declarativas, sino también procedimentales y actitudinales, por otro lado. En efecto, “[c]ada acto de conocimiento mantiene referencias significativas con procesos cognitivos, actitudinales, emocionales, de inserción social, psicomotores, lingüísticos, interpersonales, metodologías, valores (transversalidad curricular), etc.” (De la Herrán, 2005, p. 240).

En la búsqueda de la transversalidad curricular, el modelo educativo al que debemos apuntar es uno en el que predomine la búsqueda del pensamiento crítico con el fin de que los estudiantes sean capaces de resolver problemas sociales reales. Asimismo, un modelo que motive y a la vez comprometa al estudiante para aprender de los otros y con los otros (Guerra Santana, Rodríguez Pulido y Artilles Rodríguez, 2019). De ahí que la tarea del docente consistirá en aportar a sus estudiantes las claves para desarrollar dicha capacidad (Fernández Batanero, 2004).

2.2 Antecedentes investigativos

Existen experiencias similares que se han llevado a cabo en el marco de la misma especialidad, esto es en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. A continuación, presentamos cuatro estudios que constituyen nuestros antecedentes.

Naz Valverde y Gené (1998) son pioneros en trabajar la transversalidad en el marco de la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera. En efecto, los autores explotan la prensa escrita como material de trabajo en un taller de francés a fin de evidenciar el carácter transversal que implica la educación en valores. Los autores proponen dinámicas participativas y entornos globales a fin de motivar a sus estudiantes.

En segunda instancia, Guijarro Ojeda (2004) propone el uso del teatro con fines didácticos, en específico con la finalidad de aprender inglés como lengua extranjera mediante el trabajo cooperativo, la comprensión, el respeto y la tolerancia por la otredad. Este trabajo parte de la idea de que el área de lengua extranjera “se presta especialmente al trabajo con los temas transversales por tratarse de una materia curricular que transmite no solamente el vehículo de comunicación -la lengua inglesa-, sino unos contenidos temáticos concretos a través de los textos presentados en los materiales” (p. 82).

En tercer lugar, Porto Requejo (2014) da cuenta de un estudio en el que, mediante relatos digitales, estudiantes universitarios no solamente aprenden una lengua extranjera, sino que también desarrollan competencias transversales que contribuyen a una formación más completa tales como autonomía en el aprendizaje, valor de la cooperación para resolver problemas, superación de temores e indecisiones sobre el propio trabajo, respeto de plazos y limitaciones, entre otras.

Por último, Morón-Martín (2017) lleva a cabo una investigación en la que aplica la transversalidad en el marco de la traducción. Este estudio tiene la finalidad de formar al estudiante de licenciatura más allá del ámbito universitario-profesional, pues también busca prepararlo globalmente para la sociedad y el mercado laboral, más particularmente la globalización de las relaciones comerciales.

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración y realización de este proyecto tuvimos en consideración el enfoque de la metodología de investigación-acción, cuya finalidad, de acuerdo con Suárez Pazos (1998), es la mejora de una situación social práctica, así como el conocimiento sobre dicha práctica. Asimismo, las personas que dirigen este estudio son personas que están directamente involucradas en la situación social investigada.

Decidimos hacer uso de esta metodología porque, por un lado, “La investigación-acción se relaciona con los problemas cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con ‘los problemas teóricos’ definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (Elliot, 2005, p. 24). Por otro lado, la investigación-acción en el marco de la escuela “supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda” (Bausela Herreras, 2004, p. 1).

Con la presente experiencia o intervención buscamos transformar una realidad mediante la comprensión y análisis del contexto donde se identifican carencias. Entre dichas carencias, advertimos el hecho de obviar los puntos de encuentro y las competencias comunes entre las unidades

de aprendizaje del programa de Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (LIDIFLE) de la Universidad de Guadalajara, contexto donde llevamos a cabo la intervención.

De acuerdo con Elliot (2005), la investigación acción en la escuela parte de un diagnóstico que permite: a) comprender una situación inicial, b) reflexionar sobre la práctica docente y c) tomar decisiones a fin de encontrar una posible respuesta y mejorar dicha práctica. Esto es justamente lo que intentamos hacer al detectar las carencias de falta de comunicación entre las diferentes unidades de aprendizaje de la licenciatura antes aludida.

En primer lugar, observamos la falta de comunicación entre los profesores del programa en cuestión. De esta falta de comunicación se derivan la ausencia de relaciones entre los contenidos de las diferentes unidades de aprendizaje. Es por lo anterior que decidimos concebir e implementar una experiencia en la que se hagan evidentes los puntos de intersección entre las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios. Para ello, comenzamos con dos materias específicas, una de lengua francesa, más específicamente de expresión escrita, y otra de metodología de la investigación, más en lo particular de investigación experimental.

En una segunda instancia, los docentes involucrados en las dos materias antes aludidas esperábamos que los estudiantes recurrieran a las herramientas aprendidas en la clase de expresión escrita, más particularmente en una unidad didáctica dedicada a la argumentación, para la elaboración de un informe de investigación experimental. Y es que tal como advierte Cabrera González:

La argumentación es una forma elocutiva que se emplea en la actividad comunicativa. Desde el punto de vista lingüístico y textual, consiste en la orientación de los enunciados y en su cohesión lógica, lo que favorece a la sucesión de ideas con determinado orden y coherencia. Es propia del ensayo, el comentario y el informe investigativo en varias de sus partes (la hipótesis, y su demostración, el análisis de los resultados y las conclusiones), la monografía, entre otros. En el ámbito profesional adquiere mucha importancia, debido a que presenta hechos, problemas y razonamientos, de acuerdo con la opinión del autor y los relaciona con abstracciones y generalizaciones. A partir de un tema, una hipótesis, o determinadas premisas, se hace la demostración que da la posibilidad de argumentar, para esto se presentan, explican y confrontan ideas, se acumulan pruebas, se analizan y se llega a determinadas conclusiones (Cabrera González, 2011, p. 2).

En este sentido, consideramos la investigación de Serrano de Moreno (2001), en la que trabaja el texto argumentativo en un grupo de estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes. En su investigación, la autora realiza pruebas a fin de identificar el nivel de argumentación que poseen los sujetos participantes. Asimismo, tomamos en cuenta el estudio de Padilla (2012) en el que expone la relevancia de desarrollar la escritura académica a nivel universitario. En su trabajo, la autora da cuenta de ciertas intervenciones didácticas sistemáticas que inciden en la calidad de los escritos académicos estudiantiles. Por último, tomamos en consideración las ideas presentadas por Castro Azuara (2015) respecto de la necesidad de los universitarios de aprender a argumentar para defender o confrontar posturas, con la finalidad de poder incorporarse eficazmente a las comunidades disciplinares en las que se están formando.

En una tercera instancia, los dos docentes establecimos documentos y tareas concretas a fin de que el informe de investigación experimental que entregaran los estudiantes al final del semestre cumpliera con ciertos requisitos tanto de fondo como de forma. Y es que, como afirma Beacco (1992), a fin de asegurar el desarrollo de competencias comunicativas y textuales en el estudiante de una lengua extranjera, sus textos deben concebirse a partir de condiciones lingüísticas de producción en un marco situacional-enunciativo claro y preciso.

Por último, se estableció una fecha de entrega del producto final, el informe de investigación experimental. Los docentes ofrecieron retroalimentación a cada uno de los sujetos participantes respecto de sus textos con dos propósitos claros: a) formar en las tres competencias transversales aludidas en este mismo apartado y b) hacer consciente al estudiante de los puntos de intersección (transversalidad) existentes entre los programas de las dos materias involucradas en este ejercicio.

3.1 Contexto en donde se llevó a cabo la experiencia

Para la presente intervención, tomamos en consideración un grupo de dieciocho estudiantes, once mujeres y 7 hombres de entre 19 y 28 años de edad, del cuarto semestre de la LIDIFLE del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara en el marco de dos unidades de aprendizaje, a saber: 'Desarrollo de la expresión escrita en francés II' y 'Metodología de la investigación en francés II'. Los estudiantes cuentan con un nivel B2 de francés de acuerdo con el MCER.

Cabe advertir que ambas unidades de aprendizaje han sido precedidas por unidades introductorias. En efecto, por un lado, en 'Desarrollo de la expresión escrita en francés I', los estudiantes ya han aprendido a producir textos de tipología descriptiva y narrativa. Por otro lado, en 'Metodología de la investigación en francés I', los estudiantes han trabajado los conceptos esenciales relativos a la investigación y reconocen las principales etapas de un proyecto y un informe.

Ahora bien, la unidad de 'Desarrollo de la expresión escrita en francés II' está concebida como una clase práctica, cuyo objetivo consiste en desarrollar competencias lingüísticas escritas de tipo declarativo, pero, sobre todo, de tipo procedimental con el propósito de que el estudiante produzca géneros discursivos de tipología yusiva, expositivo-explicativa y argumentativa.

Por su parte, la unidad de aprendizaje 'Metodología de la investigación en francés II' es una clase teórico-práctica, cuyo propósito principal es que los estudiantes identifiquen y hagan uso de las estrategias metodológicas correspondientes a la investigación de corte experimental a fin de llevar a cabo una investigación incipiente de este tipo.

Aparentemente, los objetivos de ambas materias parecen distantes y sin relación, pues las dos asignaturas pertenecen a dos ejes diferentes dentro del plan de estudios, esto es el eje de lengua, por un lado, y el eje de investigación, por otro lado. No obstante, existen competencias comunes, por lo que consideramos que puede aplicarse la transversalidad. De acuerdo con De la Herrán (2008), desde una perspectiva transdisciplinar, "toda materia disciplinar bien entendida participa siempre del conocimiento de cualquier otra en alguna medida, así como en todos los posibles aspectos transversales" (p. 102).

Y es que la transversalidad, o más particularmente el aprendizaje transversal, va más allá del marco de una unidad de aprendizaje escolar. Puede aplicarse a otras unidades e incluso a situaciones extraescolares. Se trata de un aprendizaje interdisciplinario en la medida en la que varias disciplinas intervienen y contribuyen a llevar a buen término el aprendizaje concerniente (Obajtek, 2015).

En las dos unidades de aprendizaje en las que pretendemos establecer una interrelación, los estudiantes universitarios deben entregar textos escritos, más particularmente géneros discursivos académicos con dominante argumentativa. Entendemos dominante textual con base en las explicaciones de Adam: "[l]'effet de dominante est soit déterminé par le plus grand nombre de séquences d'un type donné, soit par le type de la séquence enchâssante. La structure globale est,

le plus souvent, déterminée par une autre donnée: le plan de texte” (1997, p. 669). En efecto, los docentes responsables de las dos asignaturas antes aludidas, que somos los autores del presente texto, consideramos que el informe de investigación experimental puede constituir un producto en el que los estudiantes apliquen los contenidos trabajados en el marco de ambas materias.

3.2 Descripción de la intervención

La experiencia en la que intentamos implementar la transversalidad fue llevada a cabo de enero a mayo de 2019. Dicha experiencia constó de varias fases que involucraron el diálogo constante y permanente entre los docentes responsables a fin de tomar la decisión de evaluar ambas unidades de aprendizaje mediante un solo producto entregado por los estudiantes como trabajo conclusivo del semestre, esto es el informe de investigación experimental debidamente redactado. Lo anterior con base en Vigner (2012) que advierte que el hecho de producir textos, especialmente textos escritos, involucra movilizar numerosos saberes tanto declarativos como procedimentales de distintos campos del conocimiento.

Para establecer qué competencias deseábamos desarrollar en nuestros estudiantes, partimos de la idea de Echazarreta, Prados, Poch y Soler (2009) que las competencias transversales o genéricas son competencias que se originan del punto de encuentro entre diferentes disciplinas. De ahí que, en una primera instancia, los docentes involucrados determinamos que, mediante esta intervención, se buscaba desarrollar al menos tres competencias transversales relevantes en diversos contextos fuera del ámbito escolar, a saber: comunicación escrita, búsqueda de información y trabajo en equipo.

Por un lado, la comunicación escrita resulta una competencia esencial tanto para interpretar como para producir textos adecuados en cualquier ámbito.

En dicho sentido, se considera que en la medida en que el alumnado posea mayores habilidades para producir e interpretar los textos, mayor será su participación como ciudadano ya que estará dotado de los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que se necesitan y que la educación literaria fomenta (Díaz Salgado, 2018, p. 53).

Por otro lado, Puertas Valdeiglesias y Pinto Molina (2009) advierten que, en la sociedad actual, buscar, acceder, analizar, evaluar y utilizar la información para diferentes contextos de manera apropiada resultan actividades esenciales para cualquier profesional. Lo anterior involucra competencias declarativas, procedimentales, actitudinales e incluso metacognitivas en el marco de un contexto de vida y de trabajo colaborativo.

Por último, el trabajo en equipo implica que los estudiantes discutan entre sí, desarrollen la capacidad de aprender a aprender y sean responsables de su propio aprendizaje en un entorno participativo (Echazarreta et al., 2009). A través del trabajo en equipo, los estudiantes deben evidenciar sus habilidades comunicativas, estableciendo relaciones simétricas y recíprocas entre ellos a fin de resolver tareas específicas.

3.3 Fases de la experiencia

En el presente apartado describimos la intervención que se llevó a cabo a fin de hacer evidente la interrelación de las dos unidades de aprendizaje: ‘Desarrollo de la expresión escrita en francés II’ y ‘Metodología de la investigación en francés II’. Para ello, exponemos las diferentes etapas de las

dos secuencias didácticas que se llevaron a cabo en el marco de ambas unidades de aprendizaje. Las dos secuencias didácticas consistieron en tres etapas principales, a saber: a) etapa de comprensión y conceptualización, b) etapa de sistematización y c) etapa de producción.

El objetivo de la etapa de comprensión y conceptualización de la unidad de aprendizaje enfocada en la expresión escrita consistió en que los estudiantes descubrieran la finalidad y las características esenciales del texto argumentativo. Para ello, se les distribuyó un corpus de tres fragmentos textuales con dominante argumentativa. Entre las actividades más relevantes se realizó un cuestionario en el que se les preguntaba la idea directriz del documento, el género discursivo específico, la intención del autor y la tipología textual dominante. Por último, se les solicitó que recordaran los procedimientos explicativos identificándolos en el mismo corpus. Esto a fin de evidenciar que la argumentación recurre a procesos de orden expositivo-explicativo.

La etapa de sistematización constó de un documento de referencia, en el que se les ofreció a los estudiantes una síntesis de elucidaciones teóricas respecto del texto argumentativo. En dicho documento de referencia se incluyeron los conceptos básicos y las características más relevantes respecto de este tipo textual, con ejemplificaciones de diversos géneros discursivos con dominante argumentativa. Posteriormente, se les solicitó a los estudiantes que asociaran los conceptos estudiados con fragmentos de géneros discursivos específicos con el objetivo de evidenciar su aplicación.

Por último, la etapa de producción solicitó a los estudiantes que concibieran y entregaran diversos textos en los que pusieran en práctica todos los conocimientos vistos a lo largo de la secuencia didáctica respecto de la tipología argumentativa. La actividad final de esta etapa consistió en la entrega del informe de investigación experimental. Además de la entrega, el profesor solicitó a los estudiantes que en dicho informe evidenciaran los elementos concretos que correspondieran a la tipología en cuestión.

Con las tres etapas antes descritas, el docente hizo que los estudiantes se concientizaran de la aplicación inmediata de los contenidos de su unidad de aprendizaje con otras materias que pertenecen a ejes ‘un tanto distantes’ en el marco del plan de estudios de la licenciatura, en concreto con la materia de metodología de la investigación.

En lo que concierne a la secuencia didáctica llevada a cabo en la unidad de aprendizaje centrada en la investigación, en la etapa de comprensión y conceptualización, la profesora distribuyó un corpus de fragmentos de investigaciones de corte experimental con el propósito de que los estudiantes identificaran los rasgos característicos correspondientes a esta metodología y los discutieran en el marco de la clase.

En la etapa de sistematización, la docente ofreció documentos de referencia que ponían de manifiesto los conceptos esenciales de la metodología experimental, así como los apartados que conforman un informe de investigación de esta metodología. Una vez leídos y analizados los documentos de referencia, la profesora presentó ejemplos de informes de investigación experimental y les solicitó a los estudiantes que por equipos identificaran no solo los contenidos que correspondían a cada apartado, sino también la forma en la que se encontraban redactados cada uno de ellos.

Por último, para la etapa de producción, con base en la propuesta de “ejecución: secuencia gradual a la expresión escrita” de Bustamente Sosa (2015), los estudiantes presentaron avances de sus respectivas investigaciones tanto al oral como al escrito. A nivel escrito, los estudiantes recibieron comentarios de parte de la profesora tanto de contenido como de expresión, ya que una de las

maneras de impulsar el aprendizaje de la escritura es a través de la retroalimentación del docente a sus estudiantes (Padilla y López, 2019).

A nivel oral, se les solicitó a los estudiantes que comentaran el trabajo de sus compañeros con el fin de enriquecerlo. La retroalimentación entre pares se realiza “con el objetivo de ayudar a los estudiantes a desarrollar los procesos de autorregulación de los aprendizajes” (Padilla y López, 2019, p. 336). Finalmente, los estudiantes contaron con cierto periodo de tiempo para tomar en cuenta los comentarios recibidos tanto de la docente como de los pares y entregar el informe de investigación como producto final de la unidad de aprendizaje.

Mediante las tres etapas de la secuencia didáctica, la docente hizo que los estudiantes se dieran cuenta de la importancia de llevar los conocimientos declarativos a un nivel procedimental y actitudinal a fin de realizar un informe de investigación experimental. Asimismo, estimuló a que los estudiantes movilizaran los conocimientos aprendidos en otra unidad de aprendizaje, en específico en una clase de lengua enfocada en la escritura, para aplicarlos en su curso.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Una vez descritas las etapas de las dos secuencias didácticas concebidas por los docentes de las dos unidades de aprendizaje que nos ocupan, presentamos el análisis de resultados de diferentes ejemplos, fragmentos de los textos producidos por los estudiantes, que ponen de manifiesto las competencias transversales que lograron alcanzar los estudiantes. Asimismo, compartimos algunas evidencias de cómo no siempre se alcanzaron dichas competencias. Las evidencias en cuestión se presentan retomando fragmentos textuales de los trabajos finales tal y como se proporcionaron a los docentes.

A continuación, presentamos ejemplos de transversalidad obtenidos del trabajo final entregado por los estudiantes participantes, cada uno identificado mediante el nombre *sujeto* y con un número específico a fin de preservar su identidad y al mismo tiempo facilitar el manejo de los datos.

Entre los procedimientos que los estudiantes aprendieron en la clase de escrito y que trasladaron hacia la clase de investigación, encontramos la definición de conceptos clave de sus respectivas investigaciones en el apartado del marco teórico. Tal es el caso de las evidencias que mostramos en (1) y (2). En (1), advertimos la definición de un concepto clave en el trabajo del sujeto 4, *verbe*. Para definir dicho concepto, el estudiante recurre a la cita directa. Luego de esta, retoma a los autores y añade los datos necesarios para identificar la obra en el apartado de las referencias bibliográficas. Asimismo, una vez que termina su cita, el estudiante presenta una ilustración precisa de lo que acaba de exponer en la definición de su concepto.

(1) Le verbe se compose de différents parties la première est « le radical » qui porte le sens, en deuxième « la marque de personne » qui est liée « directement à l'accord du verbe avec la personne du nom ou du pronom qui remplit la fonction de sujet » (Gourdet, Cogis & Marie-Noëlle, 2016, p. 160) par exemple *la femme s'est endormie* [Sujeto 4].

En el fragmento textual presentado en (2), el sujeto 13 recurre a la definición del concepto principal de su investigación, *document authentique*. La definición es presentada a través de una paráfrasis que el sujeto retoma de un estudioso del tema, cuyos datos añade luego de la paráfrasis en cuestión.

(2) En d'autres termes un document authentique est celui qui reflète la réalité de la langue et que sa production n'est pas liée aux fins didactiques, néanmoins il doit avoir une pertinence par rapport au contenu du cours de langue (Arévalo Benito, 2003, pág. 611) [Sujeto 13].

Como puede observarse, la competencia transversal de la búsqueda de información se hizo evidente en el marco teórico de los informes de investigación. En efecto, fue en este apartado, donde los estudiantes retomaron ideas claves de diversos autores para citarlos o parafrasearlos, concediendo la autoría de dichas ideas a los respectivos expertos a fin de evitar el plagio.

Igualmente, en el marco teórico, los estudiantes recurren a ejemplificaciones, tal es el caso de (3), donde el sujeto 17 de nuestro estudio considera una clasificación propuesta por una autora respecto del tema de las variedades estándares de la lengua. Al hablar de la primera categoría de su clasificación, recurre a la enumeración de ciertas lenguas que constituyen una ilustración de dicha categoría.

(3) D'après le travail de Demonte (2003) les variétés standards peuvent être «mono-régionales» ou «plurirégionales». Elle met en évidence l'existence de plusieurs variétés standardisées monorégionales pour les langues majoritaires comme l'anglais, l'italien, le français et l'espagnol en faisant un contraste entre l'origine de chacune, citant par la suite les 4 principes de Corbeil pour la distinction d'une variété standard [Sujeto 17].

Asimismo, otro recurso argumentativo presente en los textos de los estudiantes es aquel de hacer una crítica de la explicación teórica propuesta por un autor y justificar dicha crítica. Esto sucede en (4), donde el sujeto 3 advierte que la definición de *interdialecto* propuesta por una autora experta en el tema no resulta suficiente para dar cuenta del fenómeno que examina él en su estudio. En un primer momento, reconoce los aciertos de la definición. En un segundo momento, justifica en qué radica la insuficiencia de dicha definición.

(4) Cependant cette définition d'interdialecte n'est pas complètement adéquate pour définir le phénomène qu'on voudrait décrire avec cette étude. Même si elle justifie les transitions volontaires et conscientes (ce qui serait parfois une conséquence visible aux productions des apprenants qui connaissent), cette notion est conçue après une étude sociolinguistique et ne décrit que le cas de locuteurs natifs [Sujeto 3].

Otra herramienta a la que recurren los estudiantes en el apartado teórico de sus trabajos es a los contrastes, tal es el caso de (5). En dicho fragmento, el sujeto 12 presenta ciertas semejanzas y diferencias de la relación grafema-fonema entre el español y el francés. De dicho contraste, se presenta una consecuencia en el proceso de aprendizaje.

(5) Il existe une différence entre l'espagnol et le français par rapport au graphème-phonème. Celle-ci est large, car la transparence est plus grande par rapport à ce qui est écrit oralement en espagnol par rapport à celui en français. Par conséquent, pour un enfant dont la langue maternelle est l'espagnol, le français écrit peut être quelque peu déroutant [Sujeto 12].

Asimismo, ya en el apartado del análisis del informe de investigación, un recurso muy utilizado por nuestros sujetos participantes fue el de los conectores lógicos con el objeto de expresar las relaciones semánticas entre las cláusulas de sus párrafos (Tagliante, 2006, p. 139), tal es el caso de (6), donde el sujeto 7 recurre a los conectores *puisque* y *parce que* para evidenciar relaciones de causa. Asimismo, utiliza los conectores *cependant* y *au lieu de* para mostrar relaciones de concepción y oposición respectivamente.

(6) La première chose qui se démarque est l'augmentation du score à leurs examens. C'est très intéressant, puisque j'ai fait chaque examen un peu plus compliqué parce que l'étudiant avait déjà vu plus de choses, cependant, au lieu d'être quelque chose qui nuirait à son résultat, l'élève a continué d'améliorer ses notes, comme on peut le voir sur le graphique 1 [Sujeto 7].

Si bien presentamos evidencias de la transversalidad de competencias de orden especialmente procedimental de la clase de expresión escrita a aquella de metodología de la investigación, también identificamos trabajos de estudiantes que no aplicaron adecuadamente dichas competencias, tal es el caso de (7), donde el sujeto 2 presenta una cita textual, pero no lo hace de manera adecuada. Por un lado, al tratarse de una cita larga, esta no debió haber sido entrecorrida, sino redactada en párrafo sangrado y con el cuerpo de letra más pequeño respecto del resto del texto. Por otro lado, el estudiante obvia los datos esenciales de la obra citada, esto es, autor, año y páginas de donde tomó la información.

(7) “Afortunadamente en castellano hay una total consistencia, ya que los grafemas se pronuncian siempre de la misma manera, independientemente de las palabras de las que formen parte, pues aunque existen los llamados grafemas dependientes del contexto [...] En idiomas menos irregulares que el inglés, pero no tan regulares como el castellano, por ejemplo el francés, las dificultades están en un nivel intermedio de los anteriores” [Sujeto 2].

En el fragmento textual (8), también en el caso de una cita textual, observamos cómo el sujeto 1 intenta colocar entre paréntesis los datos de la obra de la cual tomó la cita. Empero, la información no resulta la adecuada, pues el estudiante añade datos innecesarios como el nombre de pila del autor, así como el título completo de la obra, la ciudad y la editorial. Asimismo, el estudiante obvia el apellido del autor, información esencial para identificar la obra citada.

(8) Par l'apprentissage de cet art, la technique d'enseignement plus convient aux débutants est la technique du dessin au crayon parce que « cette technique est basée sur le trace des lignes qui officieront comme le squelette du dessin, et la seconde qui traitera de l'ombrage » (Eduardo, R, 1997, Aprende a dibujar fácilmente, Mexico DF, SELECTOR) [Sujeto 1].

Igualmente, en el apartado del análisis, encontramos casos como el de (9), donde el sujeto 8 utiliza una serie de adjetivos evaluativos tales como *excellent*, *bon* y *facile*, para hablar de sus resultados. Además, no justifica por qué los califica de tal manera. A lo anterior, se añaden las marcas de opinión sin justificación como: *pour notre opinion personnelle*, *nous voulons*, *je crois*. Si bien Rodríguez Alfano (2008) advierte que parte de la tarea de argumentar es opinando, también menciona la necesidad de justificar dichas opiniones a fin de lograr el objetivo de convencer al otro.

(9) Pour notre opinion personnelle, les résultats ne fût pas excellente. Nous voulons meilleurs notes dans les tests appliqués. Le sujet A a eu une bonne moyenne même pour être un apprenti dans la langue. Je crois que les exercices ont été faciles pour lui [Sujeto 8].

Otro fragmento que presenta problemas para argumentar es (10), donde el sujeto 6 simplemente enumera sus resultados a manera de listado sin relacionarlos entre sí, quedándose en un nivel meramente descriptivo. Asimismo, tal como sucede con el sujeto 8, este lanza juicios de valor, tales como *la personne A n' a pas eu une bonne prononciation, elle était nerveuse*, sin justificarlos.

(10) Résultats : La personne A n'a pas eu une bonne prononciation. Chaque fois qu'elle a eu enregistré elle se trompe plus. Elle était nerveuse. Les phonèmes qui sont plus problématiques pour elles sont les voyelles [y] [e], voyelles nasales comme [ã] et [ê], les consonants [ʒ], [ʃ] et aussi la liaison [Sujeto 6].

Luego de presentar los resultados de nuestra intervención, dilucidamos que los estudiantes en su mayoría advirtieron que existían competencias comunes entre las dos unidades de aprendizaje en las que se llevó a cabo el estudio, tal como lo señala De la Herrán (2008) sobre la manera en la que toda materia disciplinar participa en cierta medida del conocimiento de otra materia disciplinar. Consideramos, sin embargo, que los profesores de estas y otras unidades de aprendizaje tendrían que insistir en la transversalidad de las competencias de sus respectivas materias a fin de que el estudiante se vuelva consciente de este fenómeno.

Ciertamente, los sujetos participantes todavía mostraban carencias lingüísticas a nivel de la redacción de textos. Empero, observamos que en su mayoría pudieron hacer uso de las estrategias de la argumentación en el informe de investigación experimental. Consideramos que este puede constituir un punto de partida para que docentes de otras unidades de aprendizaje participen en proyectos y trabajos comunes. De tal manera que puedan concientizar al alumnado de las competencias transversales que no solamente sirven en el contexto escolar, sino también fuera de este, tal como lo proponen Torres Chirinos y Fernández Sánchez (2015).

Finalmente, consideramos que es importante hacer hincapié en el rol de las tres competencias transversales que nos propusimos desarrollar en esta experiencia: comunicación escrita, búsqueda de información y trabajo en equipo. Y es que no se trata de competencias que les serán útiles a los estudiantes únicamente en unidades de aprendizaje de la licenciatura, sino que dichas competencias constituyen, además, herramientas que ayudan a desarrollar habilidades cognitivas y comunicativas que resultan esenciales en la formación de un individuo al interior de una comunidad (Díaz Salgado, 2018).

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo, hemos presentado una experiencia en la que se ha descrito cómo es posible trabajar competencias transversales en el marco de dos unidades de aprendizaje que aparentemente no tienen mucho en común. Por un lado, la competencia de la comunicación escrita resultó la competencia transversal más evidente en el informe de investigación experimental entregado por los estudiantes participantes, pues fue ahí donde los estudiantes tuvieron que plasmar herramientas del discurso argumentativo para hacer oír su voz, presentar su opinión y defender su postura.

Por otro lado, la competencia de la búsqueda de información se evidenció especialmente en el marco teórico de los trabajos de los estudiantes, donde tuvieron que retomar las voces de autores expertos en sus respectivos temas para citarlos o parafrasearlos asegurando dar cuenta de la autoría de dichas ideas a fin de evitar el plagio. De tal manera, los estudiantes lograron imprimir mayor solidez científica a sus trabajos. No obstante, es importante advertir que no todos los estudiantes que participaron en esta intervención alcanzaron el nivel de competencia deseado por los docentes de las dos asignaturas tanto en la comunicación escrita como en la búsqueda de información.

Si bien una de las competencias transversales que se deseaba fomentar en ambas unidades de aprendizaje era el trabajo en equipo, las actividades promovidas por los docentes no dieron lugar

al desarrollo tan manifiesto de dicha competencia. De tal manera que, consideramos esta como un área de oportunidad, en la que se deberá tener en cuenta una planeación que promueva el desarrollo no solo del trabajo en equipo, sino incluso del trabajo colaborativo, como lo sugieren Monereo y Durán (2002), en futuras investigaciones.

Con esta experiencia, intentamos contribuir a los estudios de la didáctica de lenguas extranjeras, más particularmente de FLE. Consideramos que la originalidad de esta investigación yace en el hecho de encontrar y hacer evidentes puntos de intersección entre dos unidades de aprendizaje que pertenecen a diferentes ejes en el currículo. Somos conscientes de que todavía falta mucho camino por recorrer en este sentido, pues estos puntos de encuentro deberían ser más transparentes no solo en dos asignaturas de un plan de estudios, sino en la mayoría de ellas. Con lo anterior, vemos la necesidad de realizar un mayor número de intervenciones que promuevan la transversalidad universitaria.

REFERENCIAS

- Adam, J. M. (1997). Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75(3), 665-681.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Beacco, J. C. (1992). Les genres textuels dans l'analyse du discours: écriture légitime et communautés translangagières. *Langages*, 26, 8-27.
- Bustamante Sosa, M. (2015). Redacción académica en francés: experiencia didáctica de la segunda generación de lema-francés en la UATx. En L. A. Hernández Ramírez. (Ed.). *Estudios en lenguas: rumbos y perspectivas en México* (pp. 53-69). Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Cabrera-González, A. C. (2011). Un contenido significativo para el contexto de las ciencias técnicas: el texto argumentativo. *Ingeniería Mecánica*, 14(1), 1-12.
- Castro Azuara, M. C. (2015). Desarrollo de competencias argumentativas en los primeros años de la universidad. En L. A. Hernández Ramírez. (Ed.). *Estudios en lenguas: rumbos y perspectivas en México* (pp. 71-82). Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- De la Herrán Gascón, A. (2005). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias Pedagógicas*, (10), 223-256.
- De la Herrán Gascón, A. (2008). La transversalidad universitaria como técnica didáctica para la formación del profesional. *Docencia Universitaria*, 9, 95-112.
- Díaz Salgado, R. C. (2018). Ciudadanía y educación literaria. *Eutopía*, 11(29), 50-53.
- Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J., y Soler, J. (2009). La competencia «El trabajo colaborativo»: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *Uocpapers*, 8, 1-11.
- Elliot, J. (2005). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernández Batanero, J. M. (2004). La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural. *Revista Fuentes*, 5, 52-63.
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., y Artilles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *REXE*, 18(36), 269-281. doi: 10.21703/rexe.20191836guerra5.

- Guijarro Ojeda, J. R. (2004). El teatro de lengua inglesa: perspectivas didácticas para una educación axiológica. *Publicaciones*, 34, 81-93.
- Monereo, C., y Durán, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Édebe.
- Morón-Martín, M. (2017). Del “texto” al “context” en la traducción comercial: bases de un modelo para la transversalidad de la traducción. *Sendebar. Revista de traducción e interpretación*, 28, 95-112. doi: 10.4067/S0718-09342019000200330.
- Naz, J. A., y Gené, A. M. (1998). Prensa en clase de Francés: transversalidad y educación en valores. *Comunicar*, 10, 138-142.
- Obajtek, S. (2015). *L'orientation active à l'université: mystification pédagogique ou travail éducatif ? : acteurs, représentations, pratiques*. Thèse de doctorat. Lille: Université Charles de Gaulle - Lille III.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10). Recuperado de <https://bit.ly/2pacFqR>.
- Padilla, C., y López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos*, 52(100), 330-356.
- Porto Requejo, M. D. (2014). Relatos digitales: competencias transversales en el aprendizaje de lengua extranjera. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 7(2), 75-87.
- Puertas Valdeiglesias, S., y Pinto Molina, M. (2009). El aprendizaje por competencias transversales: la competencia informacional y comunicacional de los estudiantes de la titulación de Comunicación Audiovisual. *Diálogos de la Comunicación*, 78, 1-14.
- Rodríguez Alfano, L. (2008). *La argumentación. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Ciudad de México: UNAM.
- Serrano de Moreno, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, 4(22), 24-38.
- Suárez Pazos, M. (1998). Desarrollo de un grupo de investigación-acción colaboradora en proyectos curriculares innovadores. *Revista de Educación*, 316, 369-382.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. París: CLE International.
- Torres Chirinos, A., y Fernández Sánchez, E. (2015). Problemas conceptuales del curriculum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. *Opción*, 31(77), 95-110.
- Vigner, G. (2012). Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage? Le Français dans le Monde. *Recherches et applications*, 51, 16-33.

Una aproximación a los discursos sobre la precariedad por parte de estudiantado de postgrado universitario sénior

Maria Medina-Vicent*

Universitat Jaume I, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Castelló de la Plana, España.

Recibido: 08 julio 2019

Aceptado: 17 marzo 2020

RESUMEN. En el presente artículo se sintetiza una experiencia docente de educación para adultos realizada para la asignatura “Precariedad y riesgo. Los discursos sociales de nuestro tiempo”, enmarcada en el postgrado universitario sénior titulado “Conocer y aprender de forma interactiva”. El objetivo central de este trabajo es el de exponer las actividades programadas en el marco de dicha asignatura para promover el debate entre el alumnado, ahondar en conceptos y profundizar en los razonamientos de corte filosófico-sociológico sobre los principales discursos de la precariedad actual. La propuesta didáctica se centra en la identificación de dichos discursos mediante el diálogo y la puesta en común de las experiencias del alumnado adulto y también del profesorado. El aporte principal de este trabajo se centra en la proposición de actividades que promuevan la interacción entre el alumnado adulto dentro del aula, incentivando el razonamiento colectivo y el diálogo sobre los discursos de la precariedad.

PALABRAS CLAVE. Discursos; precariedad; educación universitaria sénior; debate; diálogo.

An approach to discourses about precariousness by senior university graduate students

ABSTRACT. This article synthesizes an adult education teaching experience carried out for the subject “Precariousness and risk. The social discourses of our time”, within the framework of the senior university postgraduate course entitled “Knowing and learning in an interactive way”. The main objective of this work is to present the activities programmed in the framework of this subject to promote the debate among students, delve into concepts and deepen in the philosophical-sociological reasoning about the main discourses of current precarity. The didactic proposal is centred on the identification of these discourses through dialogue and the sharing of the experiences of adult students and also of teachers. The main contribution of this work is centred on the proposal of activities that promote interaction between adult students in the classroom, encouraging collective reasoning and dialogue on the discourses of precarity.

KEYWORDS. Discourses; precariousness; senior university education; debate; dialogue.

*Correspondencia: Maria Medina-Vicent. Dirección: Departament de Filosofia i Sociologia, Facultat de Ciències Humanes i Socials, Universitat Jaume I, Av. Sos Baynat s/n, E-12071 Castelló de la Plana. Espanya (Spain). Correo Electrónico: medinam@uji.es.

1. Este trabajo se inscribe en el Grupo de Innovación Educativa UJI-3626 EDEF Equipo docente de ética y filosofía, con el proyecto vigente en el curso 2019/2020: “Mejora e innovación de la investigación en el aula de filosofía i ética”.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende exponer la experiencia docente desarrollada en la asignatura “Precariedad y riesgo. Los nuevos discursos sociales de nuestro tiempo”, una asignatura monográfica propuesta para el postgrado universitario sénior “Conocer y aprender de forma interactiva”, de la Universitat per a Majors² (Universitat Jaume I) en el curso 2018/2019. Antes de adentrarnos en el objetivo mismo de este trabajo, resulta necesario establecer una introducción al tipo de alumnado matriculado en la misma, así como a la dinámica subyacente a dicha asignatura. Así pues, el alumnado de dicha asignatura procede de los estudios previos del Graduado Universitario Sénior que consta de tres cursos en los que a través de las asignaturas troncales se desarrollan materias que abordan temáticas muy diferentes pero complementarias. Dicha formación se puede ampliar mediante la oferta de dos postgrados: uno de corte transversal y otro específico que tiene la duración de dos años más en los que el alumnado puede profundizar en materias más específicas impartidas con otro tipo de metodología docente. Sobre todo, aquellas asignaturas que como la que vamos a presentar aquí, se enmarca en el itinerario de aprendizaje interactivo. Resulta central enmarcar la asignatura en el itinerario citado, ya que es éste el que marca el tipo de propuesta didáctica que se ha diseñado para la misma. Es decir, en base a la propia dinámica del itinerario, se han diseñado actividades que promuevan la interacción entre alumnado y profesorado.

Uno de los aspectos más interesantes a la hora de plantear dicha asignatura en un formato interactivo, es que permite incentivar la participación del estudiantado para conocer sus experiencias vitales sobre otro tipo de precariedades, y ponerlas en confluencia para extraer diferentes reflexiones y conclusiones de interés sobre las problemáticas sociales actuales. Y es que, dicha interacción permite cumplir con el objetivo central de esta asignatura, que es el de rastrear el sentido social de ciertos discursos que se encuentran presentes en el imaginario colectivo actual, y configurar el sentido de nuestro tiempo. Este sentido se corresponde con la lógica neoliberal que se difunde a través de las instituciones tanto empresariales como gubernamentales (Zangaro, 2011).

Para la consecución del objetivo docente explicado anteriormente, se han generado contextos colaborativos en el aula para conseguir el mayor grado de interacción posible entre el alumnado. Y es que el aprendizaje colaborativo, base metodológica de la propuesta que se presenta aquí, se basa en un sistema de interacciones que potencia la influencia recíproca entre los integrantes de un grupo. Consecuentemente, todas las actividades contenidas en esta propuesta didáctica han sido pensadas para realizarse en grupos de trabajo. Así pues, una de las cuestiones centrales que nos interesan de este proceso de aprendizaje colaborativo es que en él se va desarrollando gradualmente el concepto de ser mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás integrantes del grupo.

Estos contextos de aprendizaje caracterizados por la colaboración son óptimos para la identificación de los discursos actuales sobre la precariedad, ya que permiten crear y fortalecer las relaciones interpersonales entre el alumnado, para que se puedan influenciar mutuamente y poner en confluencia diferentes puntos de vista y posiciones sobre el mundo. Sin embargo, también cabe tener en cuenta que “el grado de interactividad entre los pares no es definido por la frecuencia de las interacciones, sino por la forma en que estas pueden influenciar el proceso cognitivo de aquellos” (Collazos y Mendoza, 2006, p. 64), es decir, en la conformación de dichos grupos de trabajo no interesa tanto la generación de diálogo, sino los procesos cognitivos que permiten al alumnado profundizar en las reflexiones filosófico-sociológicas sobre el mundo que les rodea a través de la interacción con otras personas. Las actividades que se presentan en este artículo se basan en esta metodología de aprendizaje colaborativo.

2. Para más información: <http://mayores.uji.es/>.

La metodología docente expuesta anteriormente, basaba en el trabajo colaborativo y entre pares, pretende que el alumnado sea capaz de llevar a cabo la identificación de los discursos sobre la precariedad presentes en el imaginario social a través de actividades diversas como el tratamiento de noticias de prensa, la visualización de fragmentos de películas, series de televisión, incluso canciones, y el tratamiento de textos institucionales que se dirigen al público general con diferentes objetivos. Esto está en todo momento acompañado de las explicaciones teóricas en clase, que se centrarán en conceptos concretos como los de precariedad, movilidad, capital humano, crisis, sacrificio, individualismo, aislamiento social, etc. En algunos momentos la teoría se ha presentado antes de la realización de las actividades, y en otras ocasiones a posteriori, en función de los objetivos de la actividad concreta. Este artículo pretende, por tanto, compartir una experiencia docente donde se han diseñado actividades para generar contextos de aprendizaje colaborativo en alumnado sénior.

A lo largo de este artículo se llevará a cabo una exposición y reflexión en torno a las actividades interactivas realizadas durante el desarrollo de la asignatura como una propuesta metodológica docente en educación universitaria para adultos basada en la incentivación del diálogo y la reflexión crítica.

2. DESARROLLO

2.1 Antecedentes teóricos: Los discursos sociales de nuestro tiempo

El mundo actual se vertebra sobre los discursos del emprendimiento, la automejora constante, el sacrificio personal y el éxito (Alonso y Fernández Rodríguez, 2018; Bröckling, 2015; McGuigan, 2014). Se trata de premisas discursivas que han pasado a formar parte no solamente de nuestro día a día, sino también de la forma en que nos comportamos, nos relacionamos e incluso tratamos de construir nuestro proyecto de vida. Así pues, dichas lógicas discursivas nos remiten a un escenario mayor en el que la mercantilización de las capacidades de los individuos está a la orden del día, ya que la lógica gerencial se ha convertido en el “sentido común” de nuestro tiempo (Alonso y Fernández Rodríguez, 2013; Medina-Vicent, 2020), transformando la esfera social e individual en una dimensión más del orden mercantil. En este marco los individuos se han convertido en algo semejante a empresas que se autogestionan en un mercado de gran competitividad y exigencia (Medina-Vicent, 2018).

Este marco de sentido nos remite a otro mayor referido al neoliberalismo, un sistema económico en el que la intervención del Estado sirve para “purificar el mercado de la competencia mediante un marco jurídico cuidadosamente adaptado” (Laval y Dardot, 2013, p. 63). Esto quiere decir que en cierto modo el Estado sirve de garante de la pervivencia y difusión del sistema neoliberal, garantizando su expansión mediante la implantación de medidas cambiantes que se adaptan a sus necesidades. Sin duda, la clave de dicho orden económico y social se centra en la lógica normativa que lleva aparejada, una lógica que afecta a cómo articulamos nuestra vida y nuestras relaciones, tal y como se muestra en la siguiente cita: “La concepción que hace de la sociedad una empresa formada de empresas es inseparable de una norma subjetiva nueva, que no es exactamente la del sujeto productivo de las sociedades industriales” (Laval y Dardot, 2013, p. 325), tiene, por tanto, una dimensión relativa a la conformación de las subjetividades contemporáneas que nos remite al mismo tiempo a conceptos como el de lógica o paradigma.

La precariedad es una cuestión clave en esta difusión del “nuevo espíritu del capitalismo” (Boltanski y Chiapello, 2002), referido a un sistema de ideas, valores y creencias que legitiman las jerarquías y las relaciones de poder subyacentes al sistema neoliberal. Y es que muchas de las

operaciones discursivas que se realizan en el marco neoliberal tienen por objeto conseguir la adhesión de los sujetos a la lógica del propio sistema, velando las precarias condiciones sobre las que elaboran sus proyectos de vida. En este sentido, la propuesta de actividades realizada en el marco de esta asignatura ha perseguido la identificación y reflexión por parte del alumnado sobre aquellos discursos y valores que nos remiten a la dimensión de conformación de las subjetividades contemporáneas, es decir, hacernos conscientes de qué discursos incorporamos de forma casi inconsciente en nuestro imaginario y cómo condicionan nuestros comportamientos en un marco social.

A través del tratamiento de conceptos, se han abordado diferentes materiales y actividades con carácter interactivo que pretenden que sea el/la propio/a alumno/a quien sea capaz de reconocer dichos discursos de la precariedad y el riesgo en su entorno más inmediato, para poder así establecer una reflexión profunda y crítica sobre cómo dichos discursos condicionan su posición en el mundo.

2.2 Descripción de la experiencia

A lo largo del presente apartado se enumerarán y desarrollarán las diferentes actividades realizadas en la asignatura, poniendo el acento en el marco teórico en el que se inscriben, referido al uso de conceptos y a la identificación de discursos sociales relacionados con la precariedad y el riesgo. Las actividades han buscado sobre todo incentivar la interacción entre el alumnado mediante la conformación de grupos, y el aprendizaje cooperativo que permita que la influencia de unos/as a otros/as pueda servir para potenciar la reflexión crítica conjunta.

Definir la precariedad a través de recortes de prensa

A la hora de abordar el concepto “precariedad” en el marco de la citada asignatura, se realizó una actividad consistente en la búsqueda de noticias relacionadas con dicho concepto en periódicos locales recientes. Distribuidos en grupos, los/as alumnos/as tuvieron total libertad para ojear todas las secciones de los periódicos y seleccionar aquellas noticias que encajaran de un modo u otro en su propia definición de precariedad. Una vez seleccionadas, tenían que tratar de establecer una definición por grupos.

Algunas de las cuestiones destacadas por parte del alumnado como dimensiones que conforman la precariedad actual fueron las siguientes: los desahucios, el descenso en la inversión en sanidad pública, el cambio en los hábitos de consumo de la población dirigidos hacia la compra de productos low-cost, la desigualdad de género, la brecha salarial, el descenso en los derechos laborales, el aumento del paro, las dificultades para encontrar trabajo, la progresiva desaparición de la clase media, etc. A través de dicha selección de noticias y la posterior redacción de una definición de precariedad, cada grupo explicó su definición al resto mediante un diálogo crítico y abierto, algo que responde a la metodología que trata de mostrar este artículo. A su vez, realizar la actividad con periódicos locales permitió situar la precariedad en el contexto próximo para más tarde establecer una reflexión crítica sobre el mismo y poner en común diferentes experiencias vitales propias.

Una vez tratadas estas cuestiones, se les ofreció un marco teórico desde el que comprender las diferentes dimensiones previamente identificadas por el alumnado. Dicho marco se refiere a los mecanismos productores de precariedad, que según el autor Standing (2011, pp. 16-18) son los siguientes: los procesos de flexibilización del mercado laboral, el aumento de la inseguridad social, y los efectos de la globalización sobre la economía. Estos mecanismos operan de forma

interconectada para generar o explicar el contexto de acuciada precariedad que vivimos en la actualidad. La flexibilización pretende generar sujetos que estén siempre disponibles y dispuestos para cualquier tipo de contrato laboral, aunque éste perpetúe su precariedad. A su vez, esto supone el aumento de la inseguridad social, porque los sujetos no tienen a qué agarrarse, los grandes referentes han muerto y solamente queda la incertidumbre como paradigma de nuestras vidas.

En este sentido, nos centramos en abordar la denominada precariedad laboral, referida a la situación en que viven las personas trabajadoras que, por razones diversas, sufren procesos que conllevan inseguridad, incertidumbre y falta de garantía en las condiciones de trabajo. Proceso en el que el sujeto es sometido a presiones y experiencias que lo conducen a vivir una existencia frágil en el presente, sometido a incertidumbres sobre el futuro, con una identidad insegura y carente de un sentido de desarrollo posible por medio del trabajo y el estilo de vida. El desarrollo de esta problemática nos permitió enlazar con los siguientes conceptos: precariado, falsos autónomos y *freelance*, abordados en otra sesión.

Precariado: la era de los falsos autónomos/as y *freelance*

En el marco de esta actividad, se reflexionó acerca de las generaciones más afectadas por estos procesos de precariedad. En nuestro intento por identificar dicho grupo, la reflexión se centró en el mundo del trabajo y las nuevas dinámicas laborales surgidas sobre todo a partir del periodo de crisis económica en España. Se realizó una actividad relacionada con la proliferación de los conocidos como “falsos autónomos de empresas como Deliveroo, Uber, Uber Eats, Glovo, Just Eat, etc.

Mediante la visualización de un video sobre el caso concreto de Deliveroo³ y el tratamiento de dicha noticia se estableció un diálogo acerca de los riesgos que este tipo de relaciones laborales enmascaradas suponen para, en este caso, los riders, que carecen de ningún tipo de derecho ni garantía en el desarrollo de su trabajo. El caso concreto se refiere a la denuncia efectuada por un rider (repartidor que reparte en bicicleta) a la empresa Deliveroo en Valencia. Dicha denuncia puso la voz de alerta frente al modelo laboral de dicha empresa, basado en que los repartidores son autónomos y no asalariados. Sin embargo, Inspección de Trabajo falló contra la empresa en Valencia exigiéndole el pago de las cotizaciones impagadas alegando lo siguiente: los repartidores de Deliveroo son falsos autónomos y, por tanto, asalariados. Así que es la empresa la que debería darles de alta y no descargar ese coste en los/as trabajadores/as.

Al tratar de abordar estas cuestiones el alumnado comparó las condiciones laborales actuales con su experiencia laboral de la juventud, trayendo a colación la figura del aprendiz. Sin embargo, apuntaron diferencias centrales respecto a los procesos de aprendizaje y las posibilidades de mejora que este tipo de actividades conllevaban, estableciendo una clara distinción entre la época actual y su propia juventud centrada en las posibilidades de mejorar laboralmente, ascender a una posición mejor, aprender un oficio y establecer un proyecto de vida factible.

Seguidamente, se abordó otro concepto importante y que refleja una parte central de las nuevas dinámicas del mundo laboral, se trata del concepto *freelance*. Mediante la visualización de un video de corte humorístico e irónico⁴ se exploraron los diferentes discursos que interactúan para

3. Las noticias y el video tratados en clase se pueden consultar en los siguientes enlaces: https://elpais.com/economia/2018/01/25/actualidad/1516872608_921888.html.

https://www.vozpopuli.com/economia-y-finanzas/uber-deliveroo-glovo-defender-modelo-laboral_0_1228078128.html.

4. Para visualizar el video se puede acceder al siguiente enlace: https://verne.elpais.com/verne/2016/07/19/mexico/1468964816_014807.html.

conformar el hecho de ser *freelance* como un modo de vida. En este sentido, se reflexionó sobre las precarias condiciones laborales de las profesiones relacionadas con el mundo de la creatividad, sujetas a una incertidumbre constante, y que encuentran en la motivación y el entusiasmo de dichos profesionales el motor para moverse en un mercado laboral precario. Y es que, tal y como establece Remedios Zafra en su obra *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital* (2018), el entusiasmo actúa como un arma de doble filo: es un motor de existencia que lleva a emprender nuevos proyectos con ilusión, y ayuda a recomponer una y otra vez la autoestima malherida de quien se ha visto rechazado o ninguneado a lo largo de los años. Por tanto, acaba incentivando la autoexplotación constante.

De este modo, tras el tratamiento de casos se abordó el concepto de "Precariado" (Standing, 2011), cuya etimología del sustantivo precariedad y del adjetivo precario asocia estos términos a la experiencia de la falta de recursos propios, a la dependencia de otros, a la falta de autosuficiencia, y a la inseguridad de quien debe solicitar favores para autosustentarse. Standing habla así del precariado como una nueva clase social caracterizada por el cambio constante, tal y como se puede observar en la siguiente cita:

El precariado tiene características de clase: puede ser definido en relación con otros grupos y consiste en un grupo de personas que comparten tres rasgos de clase similares, todos ellos tendencias o modas. En primer lugar, el precariado tiene diferentes *relaciones de producción* o relaciones de trabajo. A diferencia de lo que es común en el proletariado, el precariado tiene un empleo inseguro, inestable, cambiando rápidamente de un trabajo a otro, a menudo con contratos incompletos o forzados a puestos de trabajo negociados e intermediados mediante agencias o *brokers* (Standing, 2014, p. 8).

Un diálogo entre generaciones: cambios en las trayectorias vitales

Una de las tareas centrales que se desarrollaron fue la de trazar una línea temporal de las trayectorias vitales/laborales del alumnado, y otra línea temporal de las trayectorias de los nacidos a partir de los ochenta, entre los que se encontraban en muchos casos sus propios/as hijos/as. Así, cada uno de los grupos se encargó de dibujar sobre el papel una línea temporal marcando los "momentos" clave de una trayectoria vital concreta. Por ejemplo, el inicio y finalización de los estudios, el primer empleo, el independizarse, el formar una familia, comprar una casa, etc. El objetivo de esta actividad era el de comparar ambas trayectorias para abordar ciertas cuestiones que marcan a la juventud actual en contraposición a la generación a la que pertenece el alumnado: se alarga la edad de independizarse, se alarga la edad para ser considerado "joven", se desdibujan las posibilidades de establecer un proyecto vital factible, se retrasa la edad para formar una familia –en el caso de que esto siga siendo una posibilidad, escasas posibilidades de cotización, etc.

Todas estas cuestiones llevaron a ver cómo las estructuras de una sociedad precaria acaban por condicionar nuestras formas de vida y los modos en que se establecen los proyectos vitales. En este sentido, tratamos dicha cuestión con un poco de humor mediante la obra *Treinteenagers* (García Miranda, 2018), una guía ilustrada sobre esa generación que habiendo entrado en los treinta años aún vive con sus padres y tiene un futuro incierto, perpetuando en cierta medida las dinámicas familiares de la adolescencia. De aquí que el subtítulo de la obra sea *Guía para sobrevivir a unos padres angustiados por tu inestabilidad laboral*. Esta obra sirvió también para establecer una reflexión por parte del alumnado en referencia a sus experiencias personales con sus hijos/as.

En relación, también se trató otro concepto clave para comprender las características de dicho precariado: el capital humano (Muñoz Rodríguez y Santos Ortega, 2017), relacionada con el aumento en el tiempo dedicado a la formación entre otras cuestiones. El capital humano es un término usado en ciertas teorías económicas para designar un hipotético factor de producción dependiente no sólo de la cantidad, sino también de la calidad, del grado de formación y de la productividad de las personas involucradas en un proceso productivo.

En esta parte de la asignatura se trató el ejemplo de la *Generación crisis*⁵, un reportaje en el que se pueden encontrar diferentes testimonios de jóvenes a los que la crisis económica española les pilló en plena adolescencia y una vez acabados sus estudios, tuvieron que enfrentarse a un mercado laboral con pocas perspectivas. Los diferentes testimonios reflejan las experiencias de jóvenes que se enfrentan a las condiciones de una sociedad líquida, una sociedad donde “Sólo cuenta la volatilidad, la temporalidad intrínseca de todos los compromisos; ésta es más importante que el compromiso en sí, al que, por otra parte, no se le permite durar más que el tiempo necesario para consumir el objeto de deseo” (Bauman, 2000, pp. 108-110).

El diccionario de la precariedad

Una vez establecido el retrato de la generación más cercana al “precariado”, se realizó una actividad relacionada con los términos – generalmente tomados del inglés- que hemos incorporado de forma generalizada para construir nuestras propias narrativas vitales, pero que camuflan realidades muy precarias.

En esta actividad se les entregó a los alumnos una serie de conceptos impresos en hojas, sin explicarles antes qué significaban. Dichos conceptos eran los siguientes: trabacaciones, riders, friganismo, sinkies, salario emocional, coaching y power nap. Cada grupo tenía que trabajar sobre dos conceptos, tratando de establecer dos definiciones: una definición “cool”, es decir, una definición que “vendiese” una realidad más atractiva, y otra definición elaborada desde la perspectiva sociológica y filosófica del curso, que profundizase en los procesos precarios que se tratan de camuflar con el uso de cada concepto. Es decir, la primera se centraría en la intención superficial del concepto, mientras que la segunda trataría de adentrarse en las dinámicas estructurales que encierra. Para realizar el ejercicio se abordó la campaña que lanzó el sindicato CCOO en el año 2018⁶ titulada *#Precaripedia. El diccionario cool de la precariedad*, con el objeto de desenmascarar la precariedad que esconde el nuevo lenguaje edulcorado que están imponiendo las élites económicas en el mundo laboral para ocultar la hostilidad contra la clase trabajadora.

A continuación se dispone un ejemplo de concepto utilizado en las clases:

Significado inglés: “Singles Income No Kids”.

Significado: Parejas donde uno o los dos miembros de la unidad familiar se encuentran en desempleo o con un empleo precario, pero entre todos no alcanzan un salario digno.

#Precaripedia: La posibilidad de tener hijos debido a las nefastas condiciones laborales que tienen se autojustifica e interioriza con una supuesta renuncia a ello para poder disfrutar de otras ventajas que la vida te otorga, como más tiempo para disfrutar de las vacaciones, desarrollo formativo y personal, dedicación al yo individual o a la pareja.

5. Para consultar el reportaje se puede acceder al siguiente enlace: <https://elpais.com/especiales/2018/generacion-crisis/>.

6. CCOO (2018). *#Precaripedia. El diccionario cool de la precariedad*. <https://trabajoenverano.ccoo.es/.../Diccionario-completo-conf>.

Esta actividad sirvió sobre todo para reflexionar en torno a ciertos conceptos que están cada vez más arraigados en nuestro vocabulario y nuestro día a día, y que sirven para camuflar situaciones de precariedad y desigualdad. Al mismo tiempo, el ejercicio refleja de una forma clara cómo incorporamos ciertos valores y dinámicas perpetuadoras de la precariedad a nuestras formas de ver el mundo sin apenas darnos cuenta.

Crisis y sacrificio

Muchas de las cuestiones tratadas en la asignatura nos llevaron inevitablemente a profundizar en la crisis económica española que inició alrededor de 2007. En este sentido, se abordaron de forma inicial los trabajos de los sociólogos Alonso y Fernández Rodríguez, quienes reflexionan en torno a la financiarización de la sociedad, que supone el “incremento del poder financiero en lo económico, lo político y lo social” (2018, p. 77), es decir, la lógica financiera pasa a formar parte de las instituciones públicas y privadas a la hora de determinar qué es lo legítimo o real. Dicho concepto permite a los autores desgranar la verdadera lógica que subyace a la reciente crisis, que parece haber aumentado el poder de la economía financiera en lo social, hecho que ha promovido la desregulación y la flexibilización de las relaciones laborales bajo el discurso del sacrificio.

Así pues, mediante su análisis, se desveló que la crisis financiera actual es más un proceso de gubernamentalidad y ajuste disciplinario de los cuerpos a la producción del valor mercantil, que un fenómeno de estricta naturaleza económica. Esta visión es sumamente importante para poner en evidencia que, en esta nueva lógica financiera, el peso de la responsabilidad última de los problemas económicos recae en hombros de la ciudadanía, mientras que las instituciones gubernamentales se doblegan frente a los dogmas del mercado financiero. Un ejemplo claro se encuentra en el momento en que estados como el español se convirtieron en “salvavidas” de la banca, mientras miles de familias veían truncados sus proyectos de vida. Desde el punto de vista de los autores, este contexto de crisis financiera sería un proceso que desvela las relaciones de dominación que vertebran la sociedad.

En este contexto donde se produce un descenso en las políticas sociales frente a los intereses del mercado financiero, las relaciones se basan en el sacrificio de muchos para el bienestar de unos pocos: las élites empresariales. La crisis serviría para reforzar las reglas del juego, ya que contiene una condición performativa que conforma el sentido del mundo y condiciona las subjetividades individuales. Es decir, los discursos producidos durante la crisis, al ser incorporados por los individuos y las instituciones, sirven para situar la responsabilidad de su salida en las decisiones individuales. De esta manera, se desposee a la ciudadanía a través de la producción de miedos que actúan como método disciplinario para establecer los límites de la identidad de cada cual y las posibilidades de construir un proyecto de vida de futuro con garantías. Dichas subjetividades estarán ahora sujetas a la lógica de la competitividad mercantil y el economicismo que recurre a la deuda para reconceptualizar las relaciones sociales asimétricas basadas en la violencia.

La actividad relacionada con esta temática se centró en la visualización de un fragmento del programa televisivo *El jefe infiltrado*, en concreto, dicho capítulo mostraba el caso de la empresa Domino's Pizza. El objetivo central de la actividad era la de detectar los discursos sobre la crisis económica y sobre la precariedad laboral contenidos en las dinámicas que se pueden ver claramente en dichos fragmentos dentro del ámbito laboral. En dicho fragmento se pudieron observar diferentes conversaciones de los empleados –en diferentes rangos y con diferentes tareas que desarrollar– con el jefe infiltrado. Al encontrarse resguardado por el anonimato, el jefe puede ser testigo de las dinámicas de los/as trabajadores/as de la empresa, ejerciendo una especie de vigilancia enmascarada que dice mucho sobre este tipo de programas. No obstante, este tipo de

tv shows puede servir para mostrar cómo integramos ciertos discursos y dinámicas en nuestro trabajo sin apenas darnos cuenta, y qué expectativas y comportamientos se ponen en juego en el ámbito laboral, reproduciendo relaciones de poder y jerarquías.

Del aislamiento social a la movilización: el caso de los desahucios

En relación a los discursos sobre la crisis y el sacrificio, enlazamos con un tema central para comprender los procesos de precariedad de nuestro tiempo: el aislamiento social. Para tratar de abordar esta cuestión, realizamos una actividad relacionada con la película *Cerca de tu casa* (Eduard Cortés, 2016), un musical sobre los desahucios ocurridos en España durante la crisis económica. La sinopsis de la película se expone a continuación. Tras perder su casa por no poder pagarla, un joven matrimonio con una hija de 10 años, se muda a casa de los padres de ella, pero esa vivienda también se verá amenazada por el embargo del banco, al haber servido como aval de la hipoteca de la hija. Después de visualizar una de las escenas de la película, los/as alumnos/as debían dividirse en grupos y tratar de explicar en primer lugar la situación social que plantea la película, los agentes que intervienen, las responsabilidades de cada agente en dicha situación, sus dilemas éticos y los valores que ponen en juego en sus acciones y comportamientos.

El objetivo central de esta actividad era el de reflexionar en torno al aislamiento social de ciertos grupos sociales, que tras la crisis quedaron relegados al olvido y la marginación, habiendo perdido en muchos casos sus propias casas y viéndose obligados a tener que seguir pagándolas aun no disponiendo de los recursos necesarios para ello. Además, cabe señalar que dicha actividad también se puede llevar a cabo con la película *Techo y comida* (Juan Miguel del Castillo, 2015), ambientada en el 2012 y que cuenta la historia de una madre soltera y sin trabajo que no recibe ningún tipo de ayuda ni subsidio. La protagonista de la cinta vive con su hijo de ocho años en un piso cuyo alquiler no paga desde hace meses, de modo que el dueño la amenaza con echarla a la calle. Para hacer frente a los gastos de manutención y alquiler, realiza trabajos ocasionales mal pagados y vende en el top manta objetos que encuentra en contenedores y vertederos.

La situación de impotencia inicial de los/as protagonistas de estas películas, aislados de cualquier ayuda y al verse incapaces de poder gestionar la situación de desamparo social y aislamiento en la que se encuentran, sin apoyo estatal ni a veces familiar, permite enlazar con la cuestión de la movilización ciudadana que tuvo su gran referente en las movilizaciones del 15M del año 2011 (Feenstra, Tormey, Casero-Ripollés y Keane, 2017), y que representan de algún modo, la activación de la ciudadanía frente a situaciones de injusticia derivadas de la crisis como son los desahucios.

Tratar de reflexionar conjuntamente sobre ambos procesos resultó esencial para comprender el auge de lo que se ha dado en llamar la cultura de la felicidad (Cabanas y Illouz, 2019) o del pensamiento positivo (Ahmed, 2011; Ehrenreich, 2012), procesos que se podrían describir como la incorporación de un carácter psicologicista para explicar cualquiera de los sucesos presentes en la vida de los sujetos. Así, desde el aislamiento social los sujetos se ven obligados a actuar por sí mismos para solucionar problemas estructurales, la movilización ciudadana sería aquí el producto de una reflexión crítica frente a la desigualdad y la injusticia, mientras que la cultura de la positividad serviría para afianzar la vía más individualista y que aísla a los sujetos de una respuesta colectiva.

Vivienda y gentrificación

Tratando de enlazar con el caso de los desahucios, se dedicó una sesión específica para tratar la cuestión de la vivienda en la sociedad española actual. La sesión dio inicio con el análisis conjunto del Título I de la Constitución española de 1978, que dice tal y como sigue:

Capítulo tercero. De los principios rectores de la política social y económica

Artículo 47

Todos los españoles tienen derecho a disfrutar de una vivienda digna y adecuada. Los poderes públicos promoverán las condiciones necesarias y establecerán las normas pertinentes para hacer efectivo este derecho, regulando la utilización del suelo de acuerdo con el interés general para impedir la especulación. La comunidad participará en las plusvalías que genere la acción urbanística de los entes públicos.

Después de leer dicho fragmento, se lanzó una pregunta al alumnado: ¿Qué ha de tener una vivienda para que la consideremos digna y adecuada? A partir de aquí, se les expusieron dos noticias sobre las nuevas tendencias en la vivienda y los problemas aparejados al aumento del precio del alquiler en las grandes ciudades españolas, enlazadas a otras cuestiones como la proliferación de los pisos turísticos.

En primer lugar, se trató la noticia titulada “‘Vivir’ en un micropiso de tan solo 11 metros cuadrados en Madrid”⁷, para profundizar así en la escasez de una oferta asequible para el grueso de la población. En segundo lugar, se trató la noticia titulada “El Ayuntamiento de Barcelona no dará ninguna licencia a los polémicos ‘pisos colmena’: ‘Hacinar personas está prohibido’”⁸. En dicha noticia se exponía la negativa del Ayuntamiento de Barcelona a la construcción de los pisos colmena, modelo exportado desde Japón, que se centra en la oferta de habitáculos de alrededor de 2 metros y medio.

Además, se llevó a cabo una actividad mediante la aplicación <https://floorplanner.com/>, que permite crear planos de casas de forma gratuita. El objetivo principal de dicha actividad fue la de comprobar de forma visual cómo resulta muy complicado o imposible tener en una vivienda de unos 12m² todo aquello que consideramos “básico” para nuestra vida. Este ejercicio lo realizamos entre todos, es decir, mientras la profesora efectuaba los cambios en el plano a través del ordenador, el alumnado iba viendo el resultado final en la pantalla de la clase. A continuación se puede observar el plano final:

7. El video se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=vCsaXmD1iNQ>.

8. El video se puede consultar en el siguiente enlace: https://www.lasexta.com/noticias/economia/ayuntamiento-barcelona-dara-ninguna-licencia-polemicos-pisos-colmena_201809065b9103a60cf220c8011a6b4f.html.

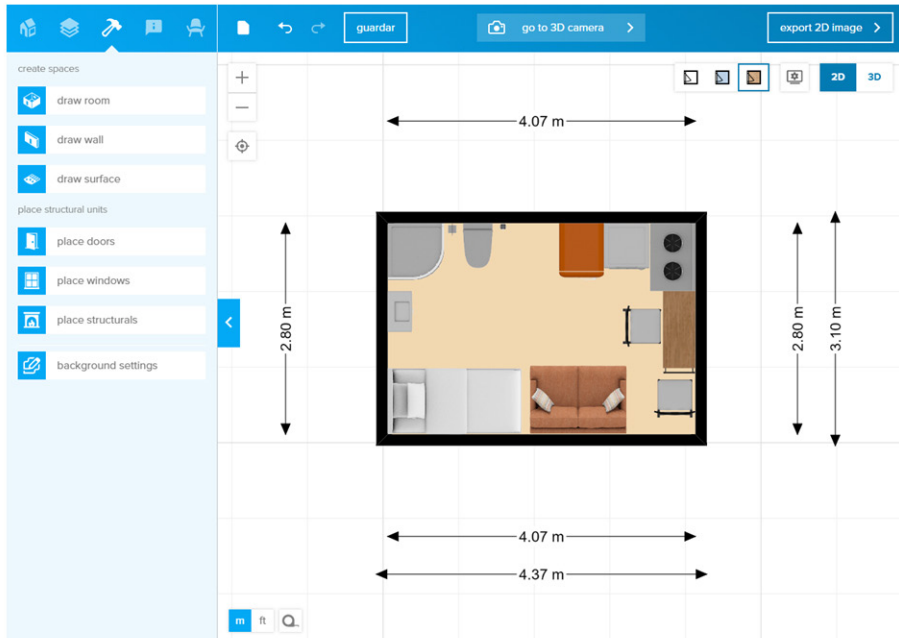


Figura 1. Diseño grupal de un plano de 12m²

A su vez, esta actividad sirvió para tratar la cuestión de la gentrificación, tan presente en las grandes ciudades españolas en la actualidad. La gentrificación (Hackworth y Smith, 2001) se refiere a la transformación de un espacio urbano deteriorado a partir de la construcción o rehabilitación de edificios, que provoca un aumento de los alquileres. Esto produce un cambio en los residentes de dichos espacios, haciendo que para los residentes anteriores resulte muy complicado mantener su vivienda. La gentrificación forma parte así del proceso que puede denominarse como neoliberalización de las ciudades (Hackworth, 2007), que supone no solamente un cambio en las actividades o los residentes de dichas zonas de la ciudad, sino también la producción de un conjunto de interacciones entre turistas y residentes permanentes que opera no solo en el plano material sino también en el plano simbólico (Hiernaux y González, 2014).

Para abordar estos procesos se diseñó una actividad por grupos que consistía en que cada grupo debía interpretar el papel de uno de los siguientes agentes: administración local, empresas del tipo Airbnb, comunidad de vecinos, y sector hotelero; para identificar desde su punto de vista los problemas, retos, reclamaciones e implicaciones en los procesos de gentrificación. Más tarde, se puso todo en común, para finalizar con la visualización de un video donde un representante real de cada uno de los cuatro agentes exponía su punto de vista “Alquiler turístico: cuatro visiones”⁹.

Por último, a través de una canción pudimos reflexionar en torno a cómo afectan estos procesos al precariado. Se repartió al alumnado la letra de una canción del grupo valenciano “Tardor”, titulada “Vull que comprem una casa” (“Quiero que compremos una casa”). En esta canción se pueden encontrar diversos conceptos que enlazan con la asignatura y los discursos que han sido tratados previamente. A continuación se subrayan algunas frases a través de las que se pueden tratar los temas de la asignatura:

9. Para visualizar el video: https://elpais.com/elpais/2018/08/01/videos/1533113059_903097.html.

Tabla 1. Análisis de la canción “Vull que comprem una casa”.

CANCIÓN TARDOR - Vull que comprem una casa (TARDOR)	TEMAS/CONCEPTOS/DISCURSOS
<p>Vull que comprem una casa en algun carrer tranquil d'esta ciutat. <u>Ja m'he cansat de rodar.</u> Ja m'he cansat de rodar.</p> <p>Vull que comprem una casa. La pintarem amb les nostres pròpies mans. Tindrà un balcó on desdejunar, on paren alguns ocells a menjar.</p> <p><u>No parle d'especular,</u> ja saps què és el que em passa: vull que comprem una casa.</p> <p><u>Ser nòmada està de moda.</u> <u>Ser nòmada està sobrevalorat.</u> <u>No vull res més que siga provisional.</u> <u>No vull res més que siga provisional.</u></p> <p>Vull que comprem una casa, que omplim d'amor cadascun dels seus espais. Serà un remei a la caducitat, un escenari de goig quotidià, un gos i un gat.</p> <p><u>No estic parlant d'invertir,</u> <u>no sóc una immobiliària:</u> però vull que comprem una casa.</p> <p><u>Tot és fugaç, tot és fàcil de perdre.</u> <u>Tot és pura contradicció.</u> <u>A tots nosaltres no ens fa por dir sempre,</u> <u>no tot és líquid en el nostre món.</u></p> <p>Vull que comprem una casa, <u>que junts desafiem les tendències del món.</u> Amb serenor i confiança, el meu país és ma casa.</p> <p>No hi ha argument que pugui contradir-te quan has pres una decisió. Ens unirem entre totes les cases per formar una confederació.</p>	<p>“Ya me he cansado de vagar”: referencia a la movilidad internacional de los jóvenes fruto de la crisis financiera económica española.</p> <p>“No hablo de especular”: referencia a la especulación inmobiliaria y sus consecuencias.</p> <p>“Ser nómada está de moda. Ser nómada está sobrevalorado. No quiero nada más que sea provisional”: referencia a la movilidad internacional y la fuga de cerebros.</p> <p>“No estoy hablando de invertir, no soy una inmobiliaria”: referencia a la especulación inmobiliaria y la negativa a gestionar la propia subjetividad en base a los criterios de la rentabilidad.</p> <p>“Todo es fugaz, todo es fácil de perder. Todo es pura contradicción. A nosotros no nos da miedo decir siempre, no todo es líquido en nuestro mundo”: referencia al concepto de sociedad líquida de Bauman, a la incertidumbre y la imposibilidad de gestionar los proyectos vitales de forma estable.</p> <p>“Que juntos desafiemos las tendencias del mundo”: referencia a la necesidad de transformar los valores sobre los que se construyen las subjetividades contemporáneas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Movilidad internacional: Erasmus vs Au pairs

A partir de la realización de la actividad de análisis de la canción, se abordó la última temática de la asignatura, que se centró en la movilidad internacional y los discursos neoliberales sobre la internacionalización (Muñoz Rodríguez y Santos Ortega, 2017, pp. 157-174). En este sentido, se estableció una reflexión comparativa entre dos formas diferentes de internacionalización que

se han convertido en prácticas generalizadas en los últimos años: el irse de Erasmus y el irse a otro país para trabajar como Au pair. Una Au pair es aquella persona que se emplea en una casa radicada en un país distinto a su país de origen, para prestar algunos servicios domésticos, como cuidar de los niños o darles clases de idiomas, a cambio de la alimentación y el hospedaje. Se trata de una práctica en la que se produce un intercambio cultural entre personas que viven y proceden de distintos países.

En primer lugar, se analizaron diferentes textos universitarios sobre las posibilidades de irse de Erasmus y se pusieron en común muchas experiencias vitales del alumnado y el propio profesorado. En segundo lugar, esta cuestión se enlazó con la práctica de irse de Au pair a otro país, ya que muchos/as de los/as estudiantes/as de grado que durante la realización de sus estudios se han ido de Erasmus, más tarde cuando se han tenido que incorporar al mercado laboral, frente a las imposibilidades de encontrar un trabajo relacionado con lo estudiado o simplemente con encontrar trabajo, han tomado la decisión de aventurarse a irse de Au pair. El marco de reflexión se centró sobre todo en los años posteriores a la crisis económica iniciada en 2007, lo que implica que ambas opciones de internacionalización pueden concebirse como una inversión en el capital humano de esta juventud.

En este sentido, se analizó el modelo de contrato –sin ningún tipo de vinculación laboral- entre las Au pair y sus familias de acogida que se puede descargar en la página web AuPairWorld (www.aupairworld.com), una de las páginas web gratuita más utilizadas para establecer el contacto entre familias de acogida y personas interesadas en irse de *Au pair*. Una vez analizado el contrato y las condiciones subyacentes de este intercambio, tratamos de identificar las ventajas, desventajas y riesgos que tiene esta práctica para los dos agentes involucrados: la familia de acogida y el/la Au pair. Así pues, la reflexión se centró en si queda algo de práctica de intercambio cultural en esta especie de contrato laboral enmascarado. Para terminar, se visualizó un fragmento del documental Au pair: Explotación 3.0¹⁰, donde se pueden ver diferentes testimonios reales de jóvenes que han ido a otro país (en este caso Inglaterra) para trabajar como *Au pair* y se han encontrado con una situación de explotación laboral y total indefensión.

En resumen, a partir del caso de los/as Au pair se pudieron traer a colación diferentes temas relacionados con la precariedad laboral y vital de la juventud española, así como de las formas contemporáneas de enmascaramiento de las condiciones laborales de precariedad.

3. RESULTADOS

Una vez finalizada la asignatura, se pasó un cuestionario en papel a todo el alumnado. Uno de los objetivos centrales fue el de saber si las actividades planteadas a lo largo de la misma habían servido para incentivar el debate y la reflexión dentro del aula sobre los discursos relacionados con la precariedad y el riesgo. El total del alumnado encuestado considera que sí se ha incentivado el debate y se han podido poner en confluencia diferentes puntos de vista. De sus comentarios se desprende la idea de que se ha conseguido generar un espacio de reflexión donde todo el mundo sentía que podía ofrecer su propia visión de los discursos y fenómenos propuestos por parte del profesorado para su tratamiento.

Al mismo tiempo, todas las personas encuestadas declararon preferir el trabajo en grupo a la realización de trabajo en solitario, ya que esto les permite ampliar la discusión y profundizar en

10. Para visualizar el documental se puede acceder al siguiente enlace: https://www.cuatro.com/fueradecobertura/a-carta/Au-pair-Explotacion-programa-completo_2_2290605248.html.

la reflexión. Además, declaran que estas prácticas en grupo difieren de las metodologías de otras asignaturas, algo que les permite variar la forma de aproximarse a las diferentes temáticas desarrolladas en las materias del postgrado sénior.

Otra de las cuestiones de interés a evaluar era la pertinencia de los temas tratados en clase. Por esta razón, se le preguntó al alumnado qué temas resultaron de mayor interés, y los resultados fueron los siguientes: precariedad y capital humano, crisis y sacrificio, el pensamiento positivo, la vivienda y la gentrificación (obteniendo en su mayoría un 4 y 5 en la Escala de Likert). Aquellos temas que resultaron menos interesantes (obteniendo en su mayoría un 3 en la Escala de Likert) fueron los siguientes: individualismo, movilización ciudadana, movilidad internacional y la realidad de las *au pairs*. A su vez, propusieron algunos temas nuevos para incorporar como por ejemplo: el papel social de las personas jubiladas, temas económicos, el envejecimiento de la sociedad y sus consecuencias, etc.

En relación a lo anterior, se les preguntó sobre las actividades realizadas en clase, recibiendo todas una puntuación que oscila entre el 4 y el 5 en la Escala de Lickert. Por tanto, consideramos que han sido las actividades adecuadas a las expectativas del grupo. Además, algunos de los comentarios positivos realizados por parte del alumnado en la sección “comentarios” de los cuestionarios giran en torno a la gran actualidad de los temas tratados en clase y la pertinencia de los materiales utilizados (textos, vídeos, datos, etc.) para incentivar el debate.

4. DISCUSIÓN

A lo largo de este artículo se ha desarrollado una experiencia educativa con estudiantado sénior de postgrado, identificando las principales actividades de carácter interactivo realizadas en el mismo. El objetivo central de esta asignatura ha sido el de rastrear el sentido social de ciertos discursos que se encuentran presentes en el imaginario colectivo actual, y configuran el sentido social de nuestro tiempo. Este sentido se corresponde con la lógica neoliberal que se difunde a través de las instituciones tanto empresariales como gubernamentales. Por esta razón, resulta vital analizar las dimensiones cotidianas que intervienen en la incorporación individual de dichos valores por parte de los individuos.

Así pues, el interés de realizar esta operación recae en conseguir conocer los discursos que influyen en la configuración de nuestras identidades y la forma en que nos dirigimos al mundo hoy. Uno de los aspectos más interesantes a la hora de plantear dicha asignatura en un formato interactivo, es que permite incentivar la participación del estudiantado sénior para conocer sus opiniones y experiencias vitales sobre otro tipo de precariedades, y ponerlas en confluencia para extraer diferentes reflexiones y conclusiones de interés sobre las problemáticas sociales actuales.

Una de las cuestiones a mejorar en los próximos años gira en torno a la dinamización de los debates dentro del aula, así como a la selección de aulas donde se pueda construir un espacio físico más proclive y amigable para realizar este tipo de actividades más centradas en el alumnado. Al mismo tiempo, por la propia naturaleza de la asignatura, se considera importante actualizar de forma constante las temáticas a tratar, ya que los discursos sobre la precariedad y el riesgo son muy flexibles y se encuentran en un proceso constante de cambio.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2011). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Alonso, L. E., y Fernández Rodríguez, C. J. (2013). *Los discursos del presente. Un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos*. Madrid: Siglo XXI.
- Alonso, L. E., y Fernández Rodríguez, C. J. (2018). *Poder y sacrificio. Los nuevos discursos de la empresa*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boltanski, L., y Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bröckling, U. (2015). *El Self emprendedor. Sociología de una forma de subjetivación*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Cabanas, E., y Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.
- Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- Ehrenreich, B. (2012). *Sonríe o muere. La trampa del pensamiento positivo*. Madrid: Editorial Turner.
- Feenstra, R. A., Tormey, S., Casero-Ripollés, A., y Keane, J. (2017). *Refiguring Democracy: The Spanish Political Laboratory*. London and New York: Routledge.
- García Miranda, C. (2018). *Treinteenagers*. Madrid: Lunwerg Editores.
- Hackworth, J. (2007). *The Neoliberal City. Governance, Ideology and Development in American Urbanism*. New York: Cornell University Press.
- Hackworth, J., y Smith, N. (2001). The changing state of gentrification. *Tijdschrift voor Economische en Sociaal-Geografie*, 4, 467-477. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9663.00172>.
- Hiernaux, D., y González, C. I. (2014). Turismo y gentrificación: pistas teóricas sobre una articulación. *Revista de Geografía Norte Grande*, 58, 55-70. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022014000200004>.
- Laval, C., y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- McGuigan, J. (2014). The Neoliberal Self. *Culture Unbound*, 6, 223-240.
- Medina-Vicent, M. (2018). Cuerpos y mercado en la era de la precariedad. *Asparkia. Investigació Feminista*, 33, 13-26.
- Medina-Vicent, M. (2020). *Mujeres y discursos gerenciales. Hacia la autogestión feminista*. Editorial Comares: Granada.
- Muñoz Rodríguez, D., y Santos Ortega, A. (2017). *En las cárceles del capital humano. Nuevas precariedades y formas de subjetivación de los procesos contemporáneos de precarización*. Zambra-Baladre: Carcaixent-Málaga.
- Standing, G. (2011). *The Precariat. The New Dangerous Class*. New York: Bloomsbury Academic.
- Standing, G. (2014). Por qué el precariado no es un «concepto espurio». *Sociología del Trabajo*, 42, 7-15.

Zafra, R. (2018). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama.

Zangaro, M. B. (2011). *Subjetividad y trabajo. Una lectura foucaultiana del management*. Buenos Aires: Herramienta.

Oficina em Educação Sexual (ofSex): aspectos teórico-metodológicos e uma definição

Claudionor Renato da Silva*

Universidade Federal de Jataí (UFJ), Unidade Acadêmica Especial de Educação, Jataí, Brasil.

Recibido: 09 agosto 2019

Aceptado: 05 marzo 2020

RESUMO: O objetivo do presente estudo é abordar o tema da educação sexual na formação pedagógica, no formato de oficina. O método é a análise documental de três edições de um minicurso sobre educação sexual intitulado "Trabalhando a sexualidade na escola". Os principais resultados deste estudo foram: a indicação de que as Oficinas de Educação, principalmente, em Educação Sexual, são instrumentos facilitadores para a formação em sexualidade dos estudantes dos cursos de Pedagogia, principalmente, quando não há disciplina relacionada à questão formativa e um currículo neste tópico. O estudo permitiu a criação da definição de "Oficina em Educação Sexual" (ofSex). Outro resultado importante desta pesquisa é que as ofSex são potencialmente mais eficazes, quando construídas ou processadas, a partir do diagnóstico inicial de questionários.

PALAVRAS-CHAVE: Oficina de educação sexual; metodologia; pedagogia.

Workshop on sex education (ofsex): theoretical-methodological aspects and a definition

ABSTRACT. The aim of this study is to address the issue of sex education in teacher training in the format of the workshop. The method is the documentary analysis of three editions of a workshop on sex education entitled "Sexuality at work in the school". The main results of this study were: the indication that Education Workshops, particularly in Sex Education, are facilitating instruments for training students in sexuality in Pedagogy courses, especially when there is no discipline related to the formative and curricular question on this subject. The study led to the creation of a definition of "Sexuality Education Workshop" (ofSex). Another important result of this research is that ofSex are potentially more effective, when constructed or processed, from initial diagnostic questionnaires.

KEYWORDS. Sexual education workshop; methodological; pedagogy.

Taller de educación sexual (ofsex): aspectos teórico metodológicos y una definición

RESUMEN. El objetivo del presente estudio es abordar el tema de la educación sexual en la formación pedagógica en el formato del taller. El método es el análisis documental de tres ediciones de un taller sobre educación sexual titulado "Sexualidad laboral en la escuela". Los principales resultados de este estudio fueron: la indicación de que los Talleres de Educación, particularmente

*Correspondencia: Claudionor Renato da Silva. Dirección: Rua Tocantins, 45, Setor Central, Jataí, Goiás, Brasil. Correo Electrónico: rclaudionor@ufg.br.

en Educación Sexual, son instrumentos facilitadores para la capacitación en sexualidad de los estudiantes de los cursos de Pedagogía, especialmente cuando no hay disciplina relacionada con la pregunta formativa y curricular en este tema. El estudio permitió la creación de la definición de "Taller sobre educación sexual" (ofSex). Otro resultado importante de esta investigación es que los ofSex son potencialmente más efectivos, cuando se construyen o procesan, a partir de diagnósticos de cuestionarios iniciales.

PALABRAS CLAVE. Taller en educación sexual; metodología; pedagogía.

1. INTRODUÇÃO

Oficina pedagógica ou oficina em educação, particularmente, oficina em educação sexual é a temática desta pesquisa, em que se esclarece a especificidade do que seria uma oficina, que não é um minicurso, muito menos uma aula.

Além de consubstanciar um referencial teórico de "oficina" oferece uma definição de "oficina em educação sexual" (ofSex) a partir da análise de três edições da oficina "Trabalhando a sexualidade na escola", oferecida nos anos de 2013, 2015 e 2016.

A primeira edição, em 2013, foi desenvolvida para pedagogos, em formação inicial, numa faculdade privada do interior paulista. As edições seguintes ocorreram numa universidade pública federal do norte do Brasil em 2015 e 2016, para a formação inicial de professores em pedagogia.

A problemática pode ser esclarecida a partir da seguinte questão geral: qual ou quais as potencialidades de diagnósticos ou sondagens sobre a formação em sexualidade humana dos participantes de uma oficina, diagnósticos estes, recolhidos por meio de questionário ou outro meio de coleta de dados, que, uma vez organizados, antes de uma proposta "fechada" de Oficina em Educação Sexual, poderá permitir a orientação de seu encaminhamento formativo, uma ofSex, bem como, a construção de uma definição de ofSex?

Busca-se como objetivo analisar as contribuições de oficinas em educação sexual para a formação de professores. Pretende-se que a pesquisa contribua, primeiramente, para uma fundamentação mais clara e específica para oficinas no campo da educação sexual, visto que, grande parte dos estudos apenas as relata sem um referencial consistente. E, acompanhando esse raciocínio, que a presente pesquisa estimule a produção de oficinas em cursos de formação de professores que, sobretudo, ainda não possuem uma disciplina, ainda que optativa, em educação sexual.

A metodologia segue uma orientação de análise documental (Cellard, 2008) na consulta de dados de três edições de uma Oficina de Educação Sexual desenvolvida ao longo de três edições. Analisaram-se os formulários de questionários de diagnóstico, no momento das inscrições/matriculas na Oficina e também se analisou as avaliações escritas pelos participantes ao final de cada edição.

Os resultados são o de demonstrar a potencialidade dos diagnósticos obtidos nas primeiras informações sobre os participantes, na organização da Oficina que, de alguma forma, necessitará de "remanejo", decorrentes, especialmente, das motivações e das formações, do público que vem para a Oficina.

Os dados com as falas dos participantes, bem como a avaliação que fazem das oficinas, aqui apresentadas, de nenhuma maneira refletem um relato de experiência. São dados de pesquisa, utilizados para, a partir do referencial em "oficina", serem analisados e permitirem, em seu conjunto, a proposta de definição de "ofSex". Por que não é um relato? Dentre outras razões, a principal é

que os dados utilizados atendem uma problemática de pesquisa, são respostas buscadas, sob uma metodologia. Logo, todos os dados utilizados estão alinhados também aos objetivos, à metodologia e aos próprios resultados e discussões e, obviamente, o mais importante, estão alinhados à conclusão do artigo, em apontar as potencialidades das ofSex, na estrutura aqui proposta e em apontar uma definição para “ofSex”. Uma Segunda razão é também possível ser sublinhada e trata-se na questão de que nesses relatos são construídas todas as possibilidades de diálogos com o referencial teórico sobre oficina(s) que permitiram a construção de uma definição de “Oficina em Educação Sexual”. Tal conceito, o de ofSex julga-se, neste artigo, de extrema relevância aos estudos na área da Educação Sexual no Brasil, na América Latina e Caribe.

O texto se estrutura, a partir da seção seguinte, em apresentar o conceito de oficina, com autores nacionais e internacionais, na perspectiva também de situar a evolução histórica de seu uso nas ciências humanas, particularmente, na educação. Esta seção denomina-se Referencial Teórico. A seção seguinte a essa, esclarece a metodologia utilizada na pesquisa: a coleta dos dados e a análise. A terceira seção apresenta os resultados e discussão com elementos que corroboram para a formulação da definição de ofSex. Nas considerações finais, depois de responder à questão da pesquisa, acrescentam-se algumas “considerações gerais” sobre as ofSex e as características que devem assumir em cursos de pedagogia, mas também em outras licenciaturas, preocupadas com o aspecto formativo em Educação Sexual e, deste modo, trazendo contribuições teórico-metodológicas sobre as oficinas, particularmente, as ofSex.

O presente referencial é construído depois das três edições de oferta da Oficina “Trabalhando a sexualidade na escola” e para as finalidades deste artigo. Embora os autores e autoras venham de vertentes teóricas diferentes, o ponto comum que os une e por isso foram utilizados contribuem para que as próximas edições sejam apresentadas de forma mais específica e aprofundada quanto ao entendimento do que seja “oficina”, trazendo, ainda, os autores da área da Educação Sexual e, desta forma, ampliando a proposta das oficinas.

Trata-se, assim, de um referencial em construção que permitiu, neste momento, não só analisar, brevemente – e não aprofundadamente – as bases empíricas apresentadas que consolidam a definição de Oficina em Educação Sexual (ofSex).

De toda forma, o referencial permite que se façam as análises dos dados encontrados e a definição de Oficina em Educação Sexual (ofSex), principalmente, na defesa e argumento central de que toda ofSex deve nascer ou emergir das realidades e experiências em andamento, a partir de um breve diagnóstico dos participantes da oficina. Sem contar, a variável, participatividade, em que todos e todas acabam por se envolver na formação e seu planejamento.

Portanto, mesmo que o referencial tenha sido construído depois da oferta das edições da oficina em estudo, ela não invalidada nem “superficializa” as breves análises efetuadas.

Fornazari e Obara (2017) nos esclarecem que a palavra “oficina” no inglês é *workshop*, terminologia que está muito presente nas produções e nos eventos científicos em muitas áreas, sobretudo, das exatas, principalmente quando se refere ao campo das tecnologias. Em espanhol a palavra é “*taller*” (Ander-Egg, 1991; Gonzáles Cuberes, 1987; Lespada, 1998, Morgade e Fainsod, 2015; Pasel e Asbornio, 1991); em francês, “*atelier*”, terminologia muito presente nas produções da área educacional brasileira, principalmente nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais. As sugestões de *atelier* pedagógico eram frequentes nas produções de livros de cunho construtivista.

Oficina designa, portanto, “... locais reservados para o concerto ou produção de objetos” (Pimentel, Carneiro e Guerra, 2007, p. 168)”.

Definitivamente, oficina é lugar de trabalho, produção de algo. De acordo com a sua etimologia, oficina deriva do latim *officina*, designando um local onde há a produção, trabalho.

Ander-Egg (1991) cita Freinet como o primeiro a se referir à oficina no campo educacional.

Oficina tem muita proximidade à pesquisa-ação, primeiramente em Kurt Lewin. Grupos Focais e Grupos de Discussão (Bohnsack, 2004; Callejo Gallego, 2002) também podem ser considerados uma base metodológica para explicação das oficinas como espaços formativos e trabalho de grupo.

Autores como Freire (1998), Omiste, López e Ramírez (2000) e Morgade e Fainsod (2015) também subsidiam a compreensão da oficina e sua função formativa.

Particularmente, na educação sexual, a temática das oficinas não são muito debatidas no Brasil, mas Figueiró (2006) se evidencia como uma pesquisadora voltada à formação de educadores(as) sexuais, no sentido de formar especialistas que transformem suas práticas e, sobretudo, suas concepções sobre sexualidade e, assim, contribuir para a formação de educandos e educandas na educação básica. Como exemplos de trabalhos que falaram de oficinas em Educação Sexual, vale a citação de Maheirie, Urnau, Vavassori, Orlandi e Baierle (2005), Souza, Abreu, Santos e Bastos (2017).

Defende-se nesta pesquisa que Oficinas são importantes espaços para formação de Educadores Sexuais (Figueiró, 2006, 2010).

Voltando aos referenciais sobre “oficina”, Betancourt (2007) destaca a questão da realidade integradora, como um fator, para sua elaboração e “engenharia”. Na elaboração de Betancourt, a *práxis* é decisiva nesta “engenharia” das oficinas. O aspecto contributivo de todos os participantes, também é um elemento fundador desta característica das oficinas.

Gonzáles Cuberes (1987) pondera a oficina com tempo-espaco-vivência-reflexão. Acrescenta outra série importante: pensamento, sentimento e atuação, que, em última instância, tem o objetivo de eliminar tarefas e propiciar aprendizagens pela experiência e o compartilhamento de saberes e ideias. É opinião da autora que a participação e o envolvimento dos oficineiros(as) junto ao formador(a) é de fundamental importância no processo. Oficina é lugar de “manufatura”, fabricação de ideias e de resultados, numa determinada temática.

“Oficina pedagógica” é o termo recorrente na literatura brasileira, por exemplo, trabalhos como os de Candau, Sacavino e Morandino (1995), Afonso (2002), Paviani e Fontana (2009), Martins, Freitas e Feldkercher (2009), Candau e Sacavino (2011) e Souza et al. (2017) – este último um trabalho exclusivo voltado à área da Educação Sexual.

Thiollent (2000), mesmo tratando da extensão, experiências em práticas de transformação da realidade, traz contribuições muito ricas para se pensar as oficinas pedagógicas. Trata-se de um bom referencial metodológico, a pesquisa-ação, como ferramenta em e para oficinas. Ao lado de Thiollent (2000) o trabalho de Luengo, Montero, Pey e Corrêa (2000) também é um importante referencial para as oficinas e, por extensão, para as ofSex.

Anastasiou e Alves (2009) traz apenas a palavra “oficina” e afirma, que “... se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar... (Anastasiou e Alves, 2009, p. 96)”.

Já Vieira e Valquind (2000) adotam a terminologia “oficinas de ensino”. Para estas as autoras, tais oficinas de ensino é o “... aventurar-se na busca do conhecimento, respeitando os processos mentais dos sujeitos cognoscentes, aproveitando cada participação com atenção concentrada e, posterior intervenção adequada” (Vieira e Vaquind, 2000, p. 5).

Em oficinas, funcionam, simultaneamente, práticas, teorias, crenças e valores. A grande vantagem das oficinas de ensino, dizem as autoras, é que contribuem para investigações na própria aula. Oficinas são estimuladores ao pensamento, ao sentimento e à ação.

Experiências em oficinas são, acima de tudo, participativas, devem atender a alguns princípios, por exemplo: respeito, pensamento cooperativo, vez de ouvir e vez de falar, solução de problemas apresentados, afeto, compromisso. É momento de confronto ao que o professor(a) quer propor e as demandas dos participantes, que serão chamados a partir de agora neste texto de “oficineiros(as)”, contudo, o próprio condutor da oficina é também, nesse contexto, um oficineiro(a).

Busca-se “... nas Oficinas, criar situações reais de participação, onde as experiências fossem socializadas e onde ações inovadoras fossem planejadas, executadas e avaliadas” (Vieira e Valquind, 2000, p. 8).

O fator “produção” ou “produto” é um dos primeiros aspectos fundantes do referencial construído por Vieira e Valquind (2000). Tais produtos nascem, obviamente, de problemas contextuais. A produção é denominada pelas autoras de “currículo realista”. Este “currículo realista” tem os seguintes elementos para se explorar neste texto e se transpor às oficinas em educação sexual: discussão, intervenção didática, cooperação, avaliação.

Um autor referencial para quem recorrem as autoras é Ander-Egg: nem toda oficina é oficina e nem sempre uma oficina gera inovação pedagógica. Mas uma conclusão é inegociável: a oficina gera uma ação e se efetiva no coletivo.

Vieira e Valquind (2000, p. 11), citando Gonzáles Cuberes (1987), define oficina como, “...um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho de alternativas, com “equilibrações” que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer.”

Ao referenciar vários autores estrangeiros que definiram “oficina(s)” Vieira e Valquind (2000) esclarecem que uma oficina se enquadra na *práxis* “... a teoria surge como uma necessidade para esclarecer a prática. Nas situações-problema, presentes em qualquer oficina sempre se necessitam aprofundar os conhecimentos (a teoria)... com intenção de provocar uma atividade reflexiva” (pp. 12-13).

Dialética e relação teoria e prática são palavras presentes nos referenciais sobre “oficina”. Outro enfoque é sobre o ensino e os recursos. Logo, a Didática (Haydt, 2006) está presente no objetivo processual e final das Oficinas.

Sobre o recurso(s) afirmam Vieira e Valquind (2000): “Na oficina, o recurso deve ser valorizado com meio para que ocorra a aprendizagem dos conceitos. Em oficinas de ensino também prio-

rizamos o uso de exposições orais feitas pelo professor, uso de livros, vídeos e outros recursos sempre necessários (p. 13)”.

Outra proposta para entendimento das Oficinas é que seu fio condutor é a ação e “... caracteriza-se como um espaço e um tempo, provocadora de experiências, necessariamente socializadas” (Vieira e Valquind, 2000, p. 13).

Devem estar integradas e em perfeita interação três instâncias fundamentais: o processo pedagógico (fundamentos e metodologias: a Didática); a reflexão teoria/prática para ocorrer a própria ação; a interdisciplinaridade que permite a unidade da produção de conhecimento em estudo. Na oficina de ensino “... a cultura e os valores dos alunos participantes serão respeitados. As oficinas promovem a abertura de um espaço de aprendizagem alternativo... É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência” (Vieira e Valquind, 2002, p. 17).

A partir destas considerações a primeira parte da definição dada nesta pesquisa para oficina em educação sexual é a seguinte: “Oficina em Educação Sexual (ofSex) é aquela oficina em que sua formatação se dá a partir de um diagnóstico do público participante. O proponente da Oficina em Educação Sexual, um Educador Sexual, organiza o processo de desenvolvimento da Oficina na consideração do arcabouço dos conhecimentos do seu público, mas, tem organizados, em seu material formativo da Oficina, todos os elementos necessários para atender a esta demanda de conhecimentos, perspectivas e expectativas, que se desenham neste diagnóstico inicial”-Definição do Autor.

Esta definição inicial será o motor discursivo da proposta desta pesquisa que tem como contexto a realização de três edições de uma Oficina desenvolvida junto à formação inicial de professores em um curso de Pedagogia no Brasil.

2. METODOLOGIA

A natureza da coleta de dados e sua análise nas três edições da Oficina “Trabalhando a sexualidade na escola” seguem a proposta de Cellard (2008) sobre a Análise Documental (AD). De posse dos documentos das três edições se organizou categorias de análise que colaboraram para a formatação da Oficina.

O conceito de documento na AD: “... tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho ... Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos ... de testemunho registrado ...” (Cellard, 2008, pp. 296-297).

A documentação levantada sobre as três edições da oficina, se apresentou com a aplicação de um questionário de diagnóstico com quatro questões: duas abertas e duas fechadas - conforme designação de Marconi e Lakatos (2003). Elas são apresentadas junto ao descrever da seção de Resultados e Discussão.

Para corroborar com a efetividade das oficinas que se organizam a partir de dados de diagnóstico, se consultou e se apresentou, também, as fichas de avaliação em que os participantes relatam os retornos de aprendizagem com a experiência vivida na Oficina, nas três edições.

o processo da AD aplicada na pesquisa e que contribuíram para a construção da definição de ofSex, segundo Cellard (2008) são: pré-análise (etapa 1, envolvendo, acesso, localização, seleção e leituras iniciais), análise preliminar (etapa 2, que se dá com as subetapas do contexto, identificação do autor/es, autenticidade, natureza do texto e conceitos-chave presentes) e, por último, na

etapa 3 denominada Análise Interpretativa que se estabelece com os diálogos dos dados documentais levantados, já organizados na etapa anterior com o referencial teórico escolhido.

Na próxima seção serão apresentados os resultados e discussão da pesquisa, sob a metodologia da AD. Para fins de objetividade serão melhor detalhados a Etapa 3, a da Análise Interpretativa. Já que as Etapas anteriores são demarcadas, como já se afirmou, por documentos de inscrição de participantes nas três edições da Oficina e que de antemão, já se afirmava que seriam utilizados para fins de pesquisa.

Todos os documentos se encontram em arquivos pessoais do autor e organizador da oficina e produzidos, como já se indicou, nos anos de 2013, 2015 e 2016.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As três edições da Oficina “Trabalhando a sexualidade na escola” foram intensamente vivenciadas e seus registros é que dão configuração não só para a proposta de definição de Oficina em Educação Sexual (ofSex) mas, sobretudo, como é apresentado a seguir, trazem impactos benéficos aos participantes, uma vez que, na avaliação final das oficinas, todos e todas, sem exceção, apresentam os ganhos da experiência vivida e como levarão adiante em suas respectivas formações, os aprendizados e as referências textuais anotadas. Em seu conjunto, estas informações transformadas em dados para responder a problemática da pesquisa, formatam um modelo de oficina para a área da educação sexual e, desta forma, contribui para a área, na medida em que há um esforço de consolidação inicial do que servirá para um embasamento teórico mais fortificado sobre oficina e uma oficina em Educação Sexual. Isso afasta, como já se afirmou toda ideia que possa apresentar inicialmente esse texto, como um configurador de relato de experiência. Não. São dados fundantes e fundamentais, transpostos para uma pesquisa, que traz como produto uma definição, a definição de ofSex.

Todas as edições encontram consonância com as proposições teóricas construídas brevemente neste artigo – mesmo que após a realização das oficinas, como já se afirmou. São diretamente relacionadas com a definição de “oficina” em língua espanhola (González Cuberes, 1987), em português (Candau e Sacavino, 2011; Vieira e Valquind, 2000). Relacionam-se, ainda, às proposições extensionistas em educação sexual e formação de educadores sexuais em Figueiró (2006; 2010) e o trabalho de Souza et al. (2017).

Um ponto a destacar nessa seção é que se faz muito importante no artigo se apresentar as informações dos diagnósticos e da avaliação das oficinas, para dar mais sentido à construção da definição de Oficina em Educação Sexual, que são os dados de pesquisa analisados sob o referencial construído sobre “oficina”. Esses dados analisados, assim, articulam-se ao referencial teórico, que traz muitas contribuições no idioma espanhol, mais que, nos produtos nacionais brasileiros encontrados. Os dados estão também articulados ao problema da pesquisa, aqui descrito de forma mais ampla: de que forma oficinas em Educação Sexual podem ser preparadas a partir de dados diagnósticos e de planejamentos compartilhados entre o ofcinadores(as) e os oficineiros(as)? E, de que forma estes diagnósticos, lidos e comparados com as avaliações, destas mesmas oficinas podem subsidiar, junto com referencial teórico, uma definição de Oficina em Educação Sexual (ofSex)? (Neste artigo, ofcinadores(as) são educadores em Educação Sexual, proponentes dos cursos. Oficineiros(as) os participantes das oficinas).

Da mesma forma, os resultados atendem aos objetivos traçados no artigo e permitem a conclusão de que, oficinas em educação sexual, podem ser organizadas a partir de diagnósticos e levan-

tamentos de importantes informações dos participantes, além, do proponente conseguir, junto destes, compartilhar os encaminhamentos do projeto da oficina, na particularidade da Educação Sexual.

Ao se deter na Etapa 3 da AD, nas três edições da Oficina, referente à questão: “O que você entende ou o que vem à mente sobre sexualidade?” permitiu a construção das seguintes categorias: Sexualidade ligada ao corpo, ao biológico, ao ser homem, ao ser mulher, às diferenças entre sexo masculino e feminino; Sexualidade como sinônimo de prazer, desejo; Sexualidade como energia, energia sexual; A ideia de sexualidade com o desenvolvimento humano; Sexualidade como relacionamento entre duas pessoas; Sexualidade como comportamento e, por último, Sexualidade ligada à noção de opção, de opção sexual. Cada uma dessas categorias dão base para a definição de ofSex, bem como, alinham uma construção teórica de oficina para a área da Educação Sexual.

Sobre a primeira categoria “Sexualidade ligada ao corpo, ao biológico, ao ser homem, ao ser mulher, a diferenças entre sexo masculino e feminino”, os excertos, a seguir, são extraídos dos formulários de diagnóstico das três edições da Oficina “Trabalhando a sexualidade na escola”.

As primeiras considerações trouxeram as relações de gênero masculino e feminino.

“Os gêneros masculino e feminino em geral e a vida sexual”(Participante da Oficina 1).

“Órgãos masculino e feminino, opção sexual, DSTs, termos biológicos”(Participante da Oficina 2).

“Sexualidade é tudo o que diz respeito ao corpo; o simples fato de ser homem ou mulher é sexualidade”(Participante da Oficina 3).

Esta primeira categoria trazia à Oficina o desafio de falar das questões de gênero e toda referência foi concentrada nas obras de Scott (1995) e Louro (2008), como textos do programa de conteúdos da Oficina que já fora pensada na perspectiva da construção coletiva, mas com um bom planejamento, pelo menos, de textos de referência pelo afinador, um Educador Sexual.

Superar a visão biologistica era também uma proposta a ser considerada nestas edições da oficina, no que tange à sua operacionalização. Para isso Furlani (2011) foi um importante referencial na programação do conteúdo.

A segunda categoria “Sexualidade também está para muitos, como sinônimo de prazer, desejo(s)” trazia o desafio de falar sobre as bases psicanalíticas em Freud e nos pós-freudianos. Mas isso foi descartado nas duas primeiras edições e retomada somente na 3.^a edição. Para o momento das duas primeiras edições o principal referencial para conceituações sobre desejo e prazer ficaram restritas às obras foucaultianas “História da Sexualidade” e “Vigiar e Punir”, apenas com algumas referências mais centrais e ampla, sem muito aprofundamento.

“Sexualidade diversas formas, jeitos, maneiras que as pessoas buscam para obter prazer” (Participante da Oficina 1).

“Maneira de expressar os seus desejos”(Participante da Oficina 1).

“É o que sentimos em relação ao sexo; sentimentos, atrações, fantasias”(Participante da Oficina 2).

“Considera-se sexualidade as diversas formas, jeitos, maneiras, que as pessoas buscam para obter ou expressar prazer”(Participante da Oficina 3).

Desenvolver a ideia de desejo, prazer, ligada à sexualidade consistiria num novo outro desafio à formação nesta primeira versão da Oficina. De fato, a sexualidade traduz esta perspectiva, pois, quando se assume a emancipação como epistemologia da sexualidade (Furlani, 2011; Ribeiro, 2004) o que, de fato, se quer dizer, é que a diversidade a ser respeitada socialmente e juridicamente nada mais é do que permitir que as pessoas sejam felizes em sua sexualidade, sem precisar ter que reivindicar isso, ou, se defender em relação à isso, já que se constitui um direito, um direito humano universal. Essa perspectiva manifesta no diagnóstico e que contribui para o programa da oficina coaduna-se com o referencial construído neste texto, na medida em que se faz a defesa por oficinas que tenham uma problemática social relevante e que encontre pautas formativas profissionais aos professores, como o faz Candau, Sacavino e Morandino (1995).

Na categoria “Energia, energia sexual” também remetia à psicanálise, tanto em Freud quanto em Reich (Wilhelm Reich, 1897-1957), mas, não se pode avançar à estas referências, em profundidade, tão pouco na edição 3, restando, também, a indicação dos referenciais para posteriores aprofundamentos teóricos.

“Uma maneira de entender sobre nossas sensações, sentimentos e emoções envolvendo a energia sexual”(Participante da Oficina 1).

“É uma energia que motiva para encontrar amor, contato, ternura e sentimentos”(Participante da Oficina 2).

Remeteu-se também à Foucault nesta categoria que emergiu do diagnóstico, com restrição ao conceito de “sexo”, que, segundo este autor é “o elemento mais especulativo, mais ideal e igualmente mais interior, num dispositivo de sexualidade... suas energias, suas sensações, seus prazeres (Foucault, 1990, p. 145, grifos meus).

A ideia de desenvolvimento também esteve presente no diagnóstico inicial e foi mais bem trabalhado na terceira edição da Oficina.

“É o plano psicológico, onde se define as suas preferências, predisposições ou experiências”(Participante da Oficina 1).

“Período da descoberta da sexualidade desde o nascimento até a vida adulta”(Participante da Oficina 2).

“... mudanças do corpo; aceitar essas mudanças, sem ter vergonha, para futuramente, a pessoa viva melhor, se aceitando...”(Participante da Oficina 3).

Desenvolvimento humano, o que inclui o sexual, ao seu lado, intrínseco ao biológico, ao psicológico e ao social, apareceu desde a primeira edição e revela que muitas vezes o desenvolvimento sexual não é visível ou entendido/compreendido, mesmo todos sabendo, ou boa parte, que o sexual está no “biopsicossocial”, mesmo quando isso é trabalho na formação de professores, precisamente. Na terceira edição, o autor apresentou seu conceito de desenvolvimento biopsicossocial (Silva, 2015), justamente para apontar esta “invisibilidade” do desenvolvimento sexual, como inerente ao desenvolvimento humano e não desconectado dele. Deixar o “-ssexo” visível na expressão, na palavra, talvez ajude os formadores e os formandos a considerarem a dimensão sexual no desenvolvimento humano e, talvez, diminua as resistências em se falar de sexualidade e educação sexual, tanto dos professores em formação quanto dos professores da ativa. Essa questão exigirá uma profundidade temática para além da definição de ofSex, ou seja, um estudo teórico e metodológico a partir da definição aqui construída, tendo como base, os formatos de oficinas pedagógicas.

Demarcar como a psicologia do desenvolvimento despertou para o tema da sexualidade foi fundamental no amadurecimento da Oficina, pensando, justamente as demandas dos participantes e suas dúvidas ou desconhecimentos científicos em sexualidade humana.

Sexualidade “Como relacionamento entre duas pessoas...” foi uma categoria emergente e muito ligada à seguinte categoria que trataremos: “Sexualidade como comportamento”. Para esses tópicos de categorias apontaram-se as seguintes referências: Ariès e Béjin (1985), Foucault (1990), Highwater, (1999) e Giddens (1993).

“Sexualidade engloba vários aspectos; de início, a criança aprende sexualidade ao olhar o corpo e os dos outros coleguinhas”(Participante da Oficina 1).

“É o que leva as pessoas se envolverem em uma atração mútua”(Participante da Oficina 2).

A categoria “sexualidade e a relação com o outro” foi de fundamental importância na primeira edição e que foi mais aprofundada nas edições 2 e 3, quando, boa parte da formação se deram a partir de dinâmicas sobre sexualidade (Magalhães, 2011; Teixeira e Magnabosco, 2010), relações de gênero, diversidade sexual.

Questões como namoro, casamento, relacionamentos homoafetivos foram profundamente debatidos.

Sexualidade como comportamento, acompanhou o mesmo encaminhamento da categoria anterior, no tocante aos referenciais teóricos e os temas relacionados à diversidade sexual. Alguns posicionamentos dos participantes, nos diagnósticos, estão a seguir:

“ ‘Liberdade sexual’, ou seja, poder expor o que pensa a qualquer pessoa”(Participante da Oficina 1).

“Gravidez precoce”(Participante da Oficina 1).

“Posição definida sobre o que prefere ser melhor, sobre o que se quer”(Participante da Oficina 2).

“É o que se refere a sexo: maneira de agir, sentir; comportamento”(Participante da Oficina 3).

“Que as pessoas têm uma sexualidade, no modo de se vestir, de andar e de se comportar perante a sociedade”(Participante da Oficina 3).

“Que todo ser humano tem uma sexualidade no modo de se vestir, comportamento, jeito, etc.”(Participante da Oficina 2).

Foi de comum acordo, em todas as edições das oficinas, a realização de “brainstorming” amplos, o que garantiu a presença, na oficina, em cada edição, da variável “participatividade”. Os “brainstorming” contribuem muito para identificar preconceitos sobre a diversidade sexual e como são dados os tratamentos, por exemplo, aos transexuais, aos travestis, aos queers, etc.

Esta categoria, “Sexualidade como comportamento”, como já se afirmou, está muito próxima da anterior, ou seja, as relações entre as pessoas e os temas relativos ao comportamento humano e a forma como as pessoas vivem sua sexualidade, por exemplo, a questão sobre o corpo no tocante à gravidez, que, nem sempre é um reflexo do “indesejado”, mas a própria vontade da mulher.

Sobre a gravidez na adolescência e os direitos reprodutivos foi necessário tocar no assunto dos meninos, dos homens que engravidam. Isso foi muito bem debatido na Oficina.

Nesta categoria serviram também discussões relativas à sexualidade, a escolha da menina em gostar e querer “ficar” com meninas e também de meninos, de homens, gostarem de outros meninos, homens.

“Aceitação” foi a palavra-chave que conduziu diretamente ao respeito pelas escolhas das pessoas em viverem sua sexualidade o que não pode ser confundido com “opção” (sexual) que é a próxima categoria a ser discutida.

Opção, opção sexual. Que deve ser respeitada e que teve como referenciais Furlani (2003) e Guimarães (2009).

Alguns fragmentos dos questionários diagnósticos:

“Respeitar as opções de cada um”(Participante da Oficina 1).

“Não, mas acho que é respeitar as opções de cada indivíduo”(Participante da Oficina 2).

“A sexualidade de um indivíduo define-se como sendo as suas preferências ou experiências sexuais: primeira relação sexual, fetichismo, fantasia...”(Participante da Oficina 2).

“É a forma como vamos ao encontro do outro; como nos relacionamos, como manifestamos nossos desejos, prazeres e formas de viver o masculino e o feminino”(Participante da Oficina 2).

“... opção sexual, DSTs, termos biológicos”(Participante da Oficina 1).

“Respeito mútuo sobre qualquer escolha de gênero”(Participante da Oficina 2).

As palavras “opção” e “opção sexual”, bem como, “orientação” precisaram ser desconstruídas na Oficina, nas três edições, visto que foram recorrentes. A definição que se desenvolveu na última edição da Oficina esteve também em Maia e Ribeiro (2011).

“Opção Sexual” é um termo que dá margem à defesa do que se convencionou chamar de “cura gay”, por exemplo. Ou, a tentativa de se supor que é possível deixar de ser homossexual ou heterossexual basta uma “vontade” de não se querer mais, o que contraria definitivamente a abordagem da emancipação e a questão de que a sexualidade é uma construção social e histórica dos sujeitos.

Opção traduz ainda a ideia de indecisão ou ainda de incerteza da sexualidade do sujeito, o que também não é verdadeiro, já que, desde que se nasce já está determinado socialmente o que faz o menino/homem e o que faz ou deve fazer a menina/mulher, como valores incontestáveis, como nos mostra Foucault em a “História da Sexualidade”.

A segunda questão do diagnóstico, para organização e condução da Oficina é a seguinte: “O que você entende ou o que lhe vem à mente sobre o que é educação sexual?”. Puderam ser organizadas algumas sentenças gerais, como categorias, em duas grandes frentes: frente 1 “Educação Sexual é” e frente 2 “Educação Sexual faz...”. Ambas são e estão apoiadas em clássicas definições de Educação Sexual, como Ribeiro (2004), Maia e Ribeiro (2011), Figueiró (2006; 2010) e Furlani (2011).

Ensino/escolar/escolaridade foi a principal referência posta pelos participantes.

“Educação sexual é a forma que se ensina ou se fala sobre sexualidade”(Participante da Oficina 1).

“Instrução, informação sobre sexo, conhecimento sobre sexo”(Participante da Oficina 2).

“São os conhecimentos, a instrução em relação aos comportamentos sexuais”(Participante da Oficina 2).

“Educação sexual é o termo utilizado para o ato de ensinar sexualidade”(Participante da Oficina 3).

“É a forma de ensinar ou esclarecer questões relacionadas ao sexo”(Participante da Oficina 3).

“Educação sexual é quando você aprende na escola ou nos meios de comunicação sobre sexo e as maneiras de se relacionar com o seu parceiro, os cuidados que devemos ter com doenças entre outras coisas, como, planejamento familiar”(Participante da Oficina 1).

“É o ensino da anatomia e psicologia da reprodução humana e demais aspectos do comportamento, que se relacionam ao sexo”(Participante da Oficina 1).

“Deveria ser como uma disciplina de sala de aula”(Participante da Oficina 3).

Em seguida, orientação e/ou informação.

“Orientação”(Participante da Oficina 1).

“Orientar, explicar sobre os processos que ocorrem afim de que se possa prevenir”(Participante da Oficina 2).

“Orientação aos alunos, informação contra doenças, métodos contraceptivos”(Participante da Oficina 2).

“Orientar sobre os temas citados no item acima”(Participante da Oficina 3).

A ideia de Educação Sexual como resultado, como transformação de uma cultura, de uma ação, também se apresentou nos diagnósticos das oficinas (Figueiró, 2006; Souza et al., 2017).

“Primeiramente, a quebra de vários “tabus” que passam a ter na mente das crianças”(Participante da Oficina 1).

“Preparar os adolescentes para a vida sexual de uma forma segura”(Participante da Oficina 2).

Por último, a ideia de Educação Sexual ligada, sempre, ou envolvida com a sexualidade humana.

“Tudo que envolve a sexualidade da pessoa e sua saúde”(Participante da Oficina 1).

Orientação aparece tanto em o que a Educação Sexual é quanto o que a Educação Sexual faz. A definição de “Orientação Sexual” é importante ser revista, como já o é, quando, em seu lugar se utiliza “Educação Sexual”. A Orientação está ligada ao aspecto intencional e relaciona diretamente ao desejo e para uma noção de prática ou vivência em sexualidade, propriamente a diversidade sexual.

Na produção do conteúdo e dos materiais a serem utilizados na oficina é necessário, então – como o foi – ampliar ao máximo o conceito de Educação Sexual eliminando ou acertando “arestas” quanto a conceitos já um pouco ultrapassados ou pode-se dizer, conceitos em reconstrução.

O que revela o “como se faz ou o que faz a Educação Sexual”? Revela, sumariamente, a ideia ou noção de efetividades ou uma resposta para “o que serve ou para que serve a Educação Sexual”. Isso elimina muitos obstáculos iniciais, principalmente, se tratando de pessoas mais resistentes ao tema.

Trabalhar definições e conceitos é, portanto, não só necessário, mas extremamente útil. O que é Educação Sexual e o que faz Educação Sexual levou a Oficina, em suas respectivas edições, a se concentrar muito detidamente nos principais autores que trabalham os conceitos e as definições da área, no Brasil, já apontados: Ribeiro (2004) e Figueiró (2006; 2010).

Particularmente, nas edições e 3, se desenvolveu o conceito de Didática da Sexualidade (Silva, 2015) para indicar e apontar a questão da Educação Sexual no espaço escolar, uma Didática que, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, referenciasse a educação sexual e a sexualidade infantil não como componente curricular, nunca, mas, como uma Didática que exigisse do docente uma formação em sexualidade humana que lhe permitisse lidar com segurança com as manifestações da sexualidade das crianças, sejam as manifestações verbalizadas, suas dúvidas, sejam suas ações, às vezes, muitas vezes, não compreendidas pelos adultos, como a masturbação, a vontade de brincar com brinquedos que “não” são do “seu” respectivo gênero, o menino que gosta de brincar só com meninas e é muito carinhoso e que todos suspeitam que ele é “gay”, enfim, manifestações das mais diversas que acontecem diariamente na escola e no espaço familiar. Atualmente, Didática da Sexualidade de Silva (2015) está assumindo uma outra definição conceitual, mais voltada para o ensino e a alfabetização científica.

Na sondagem sobre a formação em educação sexual dos participantes, foram feitas duas perguntas. A primeira pergunta: “Você teve (uma) educação sexual, portanto, formal, durante sua escolarização?” Afirmaram que sim 36%; não, 19%; na disciplina de biologia, 28%, em palestras diversas, 12% e, em outras fontes ou formas, 7%.

O que estas informações revelam ao se organizar a oficina e como conversam tanto com o referencial aqui construído quanto com o construto da definição de ofSex? Chama a atenção, que 19% dos participantes afirmam não terem nenhum tipo de estudo em educação sexual, portanto, uma formação escolar, ou, ter recebido no período de vida escolar, noções ou informações em Educação Sexual. A oficina, assim, em todas as edições, teve que se preocupar com conceituações básicas sobre educação sexual, sexualidade, gênero, diversidade sexual.

De modo geral, são três características muito específicas e muito comuns nas três edições da oficina: 1) a heteroformação em sexualidade humana no período de vida escolar dos participantes e, portanto, desafios à Oficina; 2) pontos de apoio máximos e mínimos a serem explorados, referência a informações para “pontos de partida” para a oficina e “pontos de chegada” ou de maior tempo de “parada” para fixar ou compartilhar definições, conceitos e enriquecer com exemplos; 3) como última característica o traçar de objetivos concretos para a oficina que, talvez, não sejam os inicialmente pensados (pontos máximos).

A segunda pergunta se referia ao formato em que a Educação Sexual dos participantes foi delimitada ao longo da vida. O formato familiar identifica-se à ele 31% dos participantes. A religião ocupou 21%. Uma construção individual ou pessoal, 38%. Não souberam responder, 10%.

A formação em educação dos sujeitos, nas três edições, retirando a variável “escolar”, confirma a heteroformação apontada no Gráfico anterior. Aqui, neste segundo gráfico, a dificuldade do organizador(a) da oficina é localizar o ponto de partida, já que, a formação dos sujeitos é bastante dividida e são quase, pode-se dizer, bem definidas entre uma formação familiar e individual, seguida de um quantitativo significativo, marcado por uma formação em sexualidade, diretamente religiosa.

No caso das três edições da oficina se optou por trabalhar com a variável “individual” ao lado da escolar (dados do gráfico 1), mas deixando todos os participantes livres para realizarem suas colocações e posicionarem-se em relação à sua sexualidade vivenciada nestes dois espaços, o familiar e o religioso.

Nas Oficinas, em suas respectivas três edições, o desafio de organização foi desconstruir estereótipos biológicos e o entendimento dos termos de sexualidade e de educação sexual. Estes termos são, quase sempre, muito difusos, marcados pelo preconceito e senso comum, mas que não podem ser ignorados, como de fato não o foi, na organização da oficina.

A ideia foi então o de transformar as oficinas ministradas num encontro de definições sobre sexualidade e educação sexual em que os participantes pudessem se identificar como tendo um histórico pessoal sobre sexualidade humana e como este histórico é componente instituinte para uma futura prática pedagógica.

A pergunta que o organizador da oficina realizava a si mesmo, na organização e programação desta, a partir destes últimos dados era: O que isso significa e o que implica aos cursos de formação de professores, futuros(as) pedagogos, pedagogas que, uma vez utilizando-se de oficinas na temática da Educação Sexual, permitiriam a construção de uma definição de ofSex, rigorosamente organizada sobre um referencial ao mesmo tempo amplo e objetivo em sua proposta e abrangência? Essa pergunta geral auxiliou decididamente para a estrutura das três edições da oficina, do mesmo modo, como respondem a “conversa” destes dados com o referencial teórico em oficina e define o que é, o que seria uma ofSex, o que, evidentemente, se fez neste artigo.

Os aspectos avaliativos efetivados ao final das edições das três oficinas realizadas, avaliações estas, apontadas pelos participantes foram decisivas, não somente na passagem de uma edição da Oficina para outra, mas, sobretudo, e, principalmente, para a elaboração da definição de “Oficinas em Educação Sexual”, criada pelo autor e apresentada sua primeira parte, no final da seção do referencial teórico.

A segunda parte da definição de “Oficinas em Educação Sexual” (ofSex), a partir dos dados avaliativos é a seguinte: “O objetivo final de toda ofSex é permitir uma maior compreensão por parte dos participantes sobre a Educação Sexual, sua natureza/fundamentação, suas finalidades e sua estruturação metodológica visando formação emancipatória e crítica sobre a diversidade sexual e a necessária atitude de respeito à esta diversidade, tendo como base e eixo de ações, o currículo escolar da Educação Básica”(Definição do Autor).

A seguir, uma breve análise dos aspectos formativo-avaliativos das Oficinas, com especial destaque para o impacto da formação para os participantes, um dos critérios mais importantes das oficinas. Estes dados extraídos das três edições da Oficina e, que, uma vez repetidas nos diagnósticos reforçam a definição elaborada e orientam, de alguma forma, os “preparativos” ou “preparatórios”, antes de cada oferta desta Oficina, organizadas em três grandes eixos: 1) pareceres pessoais de intenções, voltadas para a escola e para a sociedade; 2) pareceres pessoais de satisfação pelos novos conhecimentos obtidos e predisposição para aprofundar e ampliar estes conhecimentos;

3) pareceres de síntese.

No primeiro eixo, um dos participantes, afirma:

“Para mim, o curso foi muito bom. Tratar de questões atuais e polêmicas, nas quais estamos vivenciando, cada vez mais em nosso dia a dia. Devemos nos capacitar para que possamos atender à “nova era”. Trazer a sexualidade, ou seja, o seu estudo para a escola, é muito importante e fundamental na atualidade”(Participante da 1.^a Edição).

“O curso foi muito instrutivo e interessante. Comecei a refletir mais sobre o assunto, o assunto da sexualidade dentro da escola, principalmente, porque, muitas vezes não damos a total importância, mas, não podemos deixar as crianças sem respostas. Vamos nos deparar com muitas situações e precisamos estar preparados para tal. Gostei dos vídeos e também dos debates, durante o curso. Acho que precisaria, sim, ter uma educação sexual na escola, porque tudo isso faz parte do crescimento e desenvolvimento da criança, do ser humano. Os temas abordados foram muito enriquecedores, pois, como futuros pedagogos temos que aprender cada dia, mais e mais. A educação sexual, sexualidade e a escola estão interligadas e é preciso saber lidar com todas as situações”(Participante da 2.^a Edição).

No segundo eixo, sobre a satisfação de adquirir novos conhecimentos em sexualidade e Educação Sexual, temos:

“O curso abriu minha cabeça sobre o sexo e seus derivados. A sexualidade é um assunto que tem que ser discutido, abertamente; ensinar e mostrar para os alunos, que o tema é para todos os sexos (homens, mulheres, gays, lésbicas e outros). Antes de fazer o curso, eu pensei que seria sobre doenças e outras coisas mais. Quando iniciei o curso vi que era completamente diferente. Agora, sei como lidar com meus alunos sobre a sexualidade deles”(Participante da 3.^a Edição).

“O curso foi muito produtivo, adquirimos várias visões sobre a questão da sexualidade, diferente daquilo que pensávamos ser a educação sexual. Aprendemos que a educação sexual não diz respeito apenas a sexo, mas, sim, às questões relativas a gênero, respeito e quebra de tabus. Acredito que esse curso não me forneceu uma aptidão para tratar o assunto, mas, com certeza, terei uma visão diferente quando me deparar com o assunto”(Participante da 1.^a Edição).

Em termos de síntese do evento, como forma de demonstrar o que foi apreendido, temos:

“A questão “sexualidade” não deve ser vista apenas como uma questão biológica. O assunto “Educação Sexual”, “Sexualidade”, “Liberdade Sexual” ainda é tabu, tanto nas escolas, como nas famílias. É preciso quebrar barreiras, a começar, por nós, futuros pedagogos, para que haja uma educação (incluindo a sexual) de qualidade, com qualidade, respeitando as diversas formas de manifestação sexual, expressadas nas muitas maneiras de amar e de amor. É o que o curso me mostrou. Gostei de tudo (Participante 1.^a Edição)”.

A definição completa de “Oficinas em Educação Sexual”, construída inicialmente com base no referencial teórico (Ander-Egg, 1991; Candau, Sacavino e Morandino, 1995; Candau e Sacavino, 2011; Gonzáles Cuberes, 1987; Vieira e Valquind, 2000, dentre outros) e, num segundo momento, com os dados do diagnóstico e da avaliação das Oficinas realizadas, fica assim apresentada: “Ofi-

cina(s) em Educação Sexual (ofSex) é aquela oficina em que sua formatação se dá a partir de um diagnóstico do público participante. O proponente da Oficina em Educação Sexual, um Educador Sexual, organiza o processo de desenvolvimento da Oficina, na consideração do arcabouço dos conhecimentos do seu público, mas, tem organizados, em seu material formativo individual e de formação em sexualidade humana, todos os elementos necessários para atender a esta demanda de conhecimentos, perspectivas e expectativas que se desenham neste diagnóstico inicial. O objetivo final de toda ofSex é permitir uma maior compreensão por parte dos participantes sobre a Educação Sexual, sua natureza/fundamentação, suas finalidades e sua estruturação metodológica visando formação emancipatória e crítica sobre a diversidade sexual e a necessária atitude de respeito à esta diversidade, tendo como base e eixo de ações o currículo escolar da Educação Básica” (Definição do Autor).

Portanto, uma ofSex, por extensão, forma educadores sexuais (Figueiró, 2006, 2010; Souza et al., 2017). Em última, instância, portanto, a ofSex permite importantes novas construções aos professores(as) que passam a ter novas posturas diante da manifestação da sexualidade das crianças o que os permite se tornarem educadores sexuais comprometidos com a formação integral dos sujeitos.

O conceito de ofSex é construído, assim, sob o tripé 1) do referencial teórico sobre o que é oficina e alguns autores que tratam de oficinas em educação sexual; 2) de uma problemática de pesquisa e não um relato de prática oficineira; 3) e, em consequência do tripé anterior, o conceito de “of-Sex” se estrutura, em dados de uma oficina, transpostos para uma pesquisa, em dois momentos, o primeiro, com dados diagnósticos, antes da oferta da oficina e, em segundo lugar, pela avaliação dos participantes em relação às três edições oferecidas. Desta forma, se traz uma contribuição importante à área da Educação Sexual, qual seja, a de um olhar mais amplo, ao mesmo tempo, aprofundado, para as oficinas que formam professores nos cursos iniciais, particularmente, na Pedagogia, mas que, também podem ser efetivados no formato de formação continuada.

Abrem-se possibilidades/oportunidades para que as ofSex se constituam na área da Educação Sexual, espaços formativos lineares de planejamento e organização de produto(s), entre oficina-dores(as) e oficineiros(as) e, assim, as oficinas deixem, portanto, de serem informativas no caráter de cursos “preparatórios” ou transmitivos apenas. Uma possibilidade /oportunidade ainda mais urgente é que surjam referenciais mais amplos e ainda mais diversos, para além do exposto aqui, sobre oficinas na Educação e na Educação Sexual, permitindo sólidos diálogos entre pesquisadores(as) e autores(as) de obras/periódicos na América Latina e Caribe.

4. CONCLUSÃO

Tanto a base referencial quanto os dados obtidos no diagnóstico e, posteriormente, na avaliação da oficina em que os participantes efetuaram, ao final das edições, permitem a coerência e coesão da definição de ofSex, bem como, indica caminhos formativos efetivos por meio de oficinas.

A construção “tardia”, ou melhor, posterior, aos dados coletados contribui para que os objetivos a que se propôs o artigo fossem alcançados, mas, não se descarta a disposição necessária de maior aprofundamento, tanto teórico, quanto metodológico, sobre o que são as ofSex. Exige-se, ainda, um “refinamento” dos autores(a) utilizados para que a análise que foi breve, seja aprofundada, dando continuidades, assim, nesta pesquisa e formatos mais amplos às oficinas, as Oficinas em Educação Sexual.

Estas duas considerações permitem a constatação do alinhamento dos dados dos diagnósticos e das avaliações com a proposta da pesquisa que gera este artigo e a definição de ofSex. Dito de outra maneira, com se reforçou na Introdução, não se trata de um relato de prática, mas de uma pesquisa, em que dados de uma prática são transformados em dados de pesquisa, formatados numa problemática bem definida e numa metodologia rigorosa, que permitiu como um produto para as próximas edições da oficina “Trabalhando a sexualidade na escola”, um ponto de partida mais estrutural, reflexivo e com maior visualização do processo e do produto que, por ser compartilhado entre oficineiros(as) e educadores(as), traz impactos formativos muito maiores que apenas os impactos informativos. Lembrando, que, neste artigo, os Oficineiros(as) são designados como os participantes das ofSex; oficineiro(a), o Educador (a) Sexual, organizador, proponente da ofSex.

A principal das potencialidades dos diagnósticos, respondendo, logo de início, à problemática desta pesquisa, é que elas permitem ao Educador Sexual que vai oferecer uma ofSex conhecer melhor seu público e fornecer à este público uma formação “oficineira” que tenha um objetivo concreto, direto, formatado na práxis. Definir um público 1) heterogêneo, no sentido de haver, para alguns, os conhecimentos principais em Educação Sexual, 2) mais ou menos homogêneo, com pelo menos nivelados conhecimentos dos conceitos principais e fundamentais da Educação Sexual e 3) um público totalmente desconhecedor dos conhecimentos básicos em sexualidade humana e Educação Sexual, como foi a Edição 1 da Oficina “Trabalhando a sexualidade na escola”, certamente, podem delinear uma ofSex que estimule a busca por novos outros conhecimentos na área, para aprimoramento da formação e da atuação profissionais docente.

Há outras potencialidades, como as que se esclarecem nas Considerações Gerais a seguir, das quais, a principal e final, ou seja, o objetivo último, a variável curricular que possa emitir novas aprendizagens na Educação Básica. Professores(as) bem formados em sexualidade humana, permitirão uma “alfabetização científica” (Chassot, 2009) em educação sexual, satisfatória, sob os princípios da emancipação, como apontam Furlani (2011) e Figueiró (2010).

Oficina em Educação Sexual -ofSex- na formação inicial de pedagogos(as) a partir da definição organizada/escrita, em duas partes, primeiro, a partir do referencial teórico e, num segundo momento, nas considerações demonstradas sobre os recursos e conhecimentos do público participante e suas avaliações, pós finalização das oficinas, permitem, o apontamento relevante de três considerações gerais:

- Consideração geral n.º 1: Oficinas em Educação Sexual devem primar pela práxis transformadora, já que nascem das demandas, dúvidas e saberes de seus participantes, a partir de diagnósticos iniciais, antes da oferta da oficina.
- Consideração geral n.º 2: Oficinas em Educação Sexual exigem educadores sexuais – na definição de Figueiró (2006) – bem preparados no tema da sexualidade humana, bem como, deve ser possível reconhecer nele(a) conhecimentos em Didática. Fará sentido aí, a definição de Didática da Sexualidade em Silva (2015).
- Consideração geral n.º 3: Oficinais em Educação Sexual nunca são “fechadas”, previamente formatadas, mas emergem das potencialidades abertas pelos questionários de diagnósticos e devolutivas de avaliação que deverão servir, ao final, como importante indicador avaliativo da formação e da organização de novas oficinas.
- Consideração geral n.º 4: Oficinas em Educação Sexual (ofSex) devem ser pensadas com foco no currículo da Educação Básica e, por extensão, na mudança cultural e social dos sujeitos, em relação à diversidade sexual.

Como encaminhamento de pesquisa espera-se que ofSex sejam organizadas sob a perspectiva aqui pensada, ou seja, o aspecto diagnóstical como orientador da prática a ser efetivada e, deste modo, se sugere que não sejam organizadas/oferecidas num formato “pré-pronto”, para execução, mas que se voltem à *práxis* coletiva desta ação, gerando produto(s) “em processo”, nunca finais ou acabados, o que exige do formulador da oficina, o Educador Sexual (oficinador/a), toda uma preparação de materiais e recursos, mas que, também, o grupo (os oficineiros/as), em conjunto, formulem estratégias de parcerias na construção da temática, aprofundamentos teórico-metodológicos, etc. E, finalmente, o produto, coletivo-individual, exigência máxima das Oficinas, conforme autores nacionais e internacionais que tratam do tema.

Esta última variável, a da participação efetiva do grupo, oficineiros (as) e oficinas (as) em compartilhamento de experiência e “acordos” formativos cooperados ficaram de fora da definição construída de ofSex, pois, em nenhuma das Edições foi possível encontrar entre os grupos aquele que possuísse um domínio maior de definições e conceitos em Educação Sexual, o que permitiria, sem dúvida, ser apresentada a proposta de cooperação na formulação da ofSex. De qualquer modo, fica a importante reflexão de ser proposto nos diagnósticos/sondagens, antes de cada ofSex, a partir da identificação de um alinhamento, pelo menos inicial, de conceitos e de referenciais em Educação Sexual e sexualidade humana, para seja proposto, neste momento preparatório o compartilhamento de decisões quanto ao que será tratado na ofSex, o que se chamaria aqui de “gestão da ofSex” que seria a ação de encaminhamentos de processos e de produto das oficinas.

Na pesquisa aqui empreendida se pode destacar três elementos que dão para as oficinas, as ofSex, o caráter de contribuidora à área da Educação Sexual, na América Latina e Caribe: consistência, inovação e potencial-motor de avanço do conhecimento na área da Educação Sexual. É consistente, pois, está ligada à realidade e em uma problemática de pesquisa, seguindo uma metodologia. Inova, pois, parte do pressuposto que há uma fragilidade na área da Educação Sexual, em referenciar o que é uma oficina. Nessa inovação propõe uma definição e deixa um desafio. A definição já foi dada, a definição de ofSex; o desafio é a construção de uma metodologia e a experiência de novos formatos a partir da proposta deste artigo. Por último, é potencial-motor de avanço do conhecimento na área da Educação Sexual, pois apresenta um encaminhamento outro para serem pensadas e executadas oficinas, no âmbito formativo professoral em cursos de Pedagogia e para programas em Educação Sexual, da educação básica ao ensino superior, bem como, outros espaços não escolares.

Que o presente texto propicie uma base teórica e metodológica, inicial e provisória, para a organização de ofSex, que levem em consideração a proposta da Didática da Sexualidade, apontada por Silva (2015) e que tais oficinas oportunizem, na medida do possível, um componente curricular em Educação Sexual nos cursos de Pedagogia, formando professores(as) para a diversidade; que propicie também, uma nova cultura em diversidade, tão cara e tão urgente à educação e à educação sexual, na emancipação dos sujeitos, mas sobretudo, na emancipação das mentes, no combate à ações preconceituosas e “inimigas do saber” em Educação Sexual.

REFERÊNCIAS

- Afonso, L. (2002). *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social.
- Anastasiou, L. G. C., e Alves, L. P. (Orgs). (2009). *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Editora Univille.

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Ariès, P., e Béjin, A. (Orgs.). (1985). *Sexualidades Ocidentais*. São Paulo: Brasiliense.
- Betancourt, A. M. (2007). *El taller educativo. Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. (2a ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bohnsack, R. (2004). Group Discussions and Focus Groups. In U. Flick, & E.V. Kardoff, & I. Steinke (Orgs.). *A companion to qualitative research*. London: Sage.
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de três prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1135-57272002000500004.
- Candau, V. M., Sacavino, S.B., e Marandino, M. (1995). *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Candau, V., e Sacavino, S. (2011). *Educar em Tempos difíceis: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Cellard, A. (2008). *A Análise documental*. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chassot, A. (2017). *Alfabetização Científica. Questões e desafios para a educação*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Luengo, J.M., Montero, E.G., Pey, M.O., e Corrêa, G.C. (2000). *Pedagogia Libertária: Experiências Hoje*. São Paulo: Editora Imaginário.
- Figueiró, M. N. D. (2006). *Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas, SP: Mercado da Letras; Londrina, PR: Eduel.
- Figueiró, M. N. D. (2010). *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 3ª .ed. rev. e atual. Londrina, PR: Eduel.
- Foucault, M. (1990). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Fornazari, V.B.R., e Obara, A.T. (2017). O uso de oficinas pedagógicas como estratégia de ensino e aprendizagem: a bacia hidrográfica como tema de estudo. *Ienci- Investigações em Ensino de Ciências*, 22(2), 166-185. Recuperado de <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/326>.
- Freire, P. (1998). *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'Água.
- Furlani, J. (2003). *Mitos e tabus da sexualidade humana: Subsídios ao trabalho em educação sexual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Furlani, J. (2011). *Educação Sexual na sala de aula. Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Giddens, A. (1993). *A transformação da Intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora Unesp.
- Gonzáles Cuberes, M. T. (1987). *El taller de los talleres*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. S.A.
- Guimarães, A. F. P. (2009). O desafio histórico de “tornar-se um homem homossexual”: um exercício de construção de identidades. *Temas em Psicologia*, 17(2), 553-567. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200023.

- Haydt, R.C.C. (2006). *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática.
- Highwater, J. (1999). *Mito e Sexualidade*. São Paulo: Saraiva.
- Lespada, J. C. (1988). *Aprender haciendo: los talleres en la escuela*. Buenos Aires: Humanitas.
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições, Campinas*, 19(2), maio/ago. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072008000200003&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Magalhães, C. (2011). *Dinâmicas de grupo sobre sexualidade: atividades para trabalhar com adolescentes*. Rio de Janeiro (RJ): Wak.
- Maheirie, K., Urnau, L.C., Vavassori, M.B., Orlandi, R., e Baierle, R.E. (2005). Oficinas sobre sexualidade com adolescentes: um relato de experiência. *Psicologia e estudos*, 10(3), 537-542. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000300022&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.
- Maia, A. C. B., e Ribeiro, P.R. M. (2011). Educação Sexual: princípios para ação. *Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação*, 15, 41-51. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/124985>.
- Marconi, M., e Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Martins, F. N., Freitas, D. S., e Feldkercher, N. (2009). Oficinas Pedagógicas: Instrumento de Valoração da Diversidade no Ambiente Escolar. *XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – 26 a 29 de Outubro de 2009 – PUCPR, 2009*. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2011_1697.pdf.
- Morgade, G., e Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergências de sentido em los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista del Instituto de Investigaciones em Ciencias de la Educación*, 38, 39-62. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3460>.
- Omiste, A. S., López, M. C., e Ramirez, J. (2000). Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In Candau, V. M. F., & Sacavino, S. B. (Orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Paviani, N. M. S., e Fontana, N. M. (2009). Oficinas Pedagógicas: relato de uma experiência, *Conjectura*, 14(2), 77-88, maio/ago. Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>.
- Pasel, S., e Asbornio, S. (1991). *Aula-Taller*. Buenos Aires: Aique.
- Pimentel, G., Carneiro, L. B., e Guerra, J. (2007). *Oficinas Culturais*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Ribeiro, P. R. M. (Org.). (2004). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Silva, C. R. (2015). *Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, FCLar, Araraquara (SP), Brasil.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 20(2), 71-99. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>.

- Souza, M. G. A., Abreu, R. L. P., Santos, R. A. P., e Bastos, F. (2017). Gêneros e sexualidades já formação de docente: analisando saberes a partir de oficinas pedagógicas. *Margens – Revista Interdisciplinar*, 11(17), 59-75. Recuperado de <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revista-margens/article/view/5434>.
- Thiollent, M. (2000). Metodologias participativas e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In M. Thiollent, T. Araújo Filho & R.L.S. Soares. (Orgs.). *Metodologias e experiências em projetos de extensão*. Niterói: EDUFF, 19-28.
- Teixeira, C. M., e Magnabosco, M. M. (2010). *Gênero e diversidade: formação de educadoras/es*. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto, MG: UFOP.
- Vieira, E., e Valquind, L. (2000). *Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?*. 4º ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Experiencias de educación a distancia en México: la enfermería en la Universidad Autónoma de Querétaro

Alejandra García-Aldeco^{*a}, Teresa Guzmán Flores^b y Leticia Pons Bonals^c

Universidad Autónoma de Querétaro, Centro de Investigación en Tecnología Educativa, Querétaro, México.

Recibido: 08 octubre 2019

Aceptado: 31 marzo 2020

RESUMEN. Estudio histórico que reconstruye el trayecto de los dos primeros programas ofrecidos en modalidad educativa a distancia (Licenciatura en Enfermería y Maestría en Ciencias de la Enfermería) en la Universidad Autónoma de Querétaro, México. El análisis se realizó a través de un enfoque constructivista con técnicas fenomenológicas-hermenéuticas (análisis documental y entrevistas narrativas) para responder: ¿cuándo y por qué surge la educación a distancia? y ¿qué situaciones propiciaron el diseño de estos programas? Identificamos cinco etapas que marcan la historia de la enfermería en esta institución y cuatro categorías que agrupan las experiencias vividas por los participantes (innovación educativa, carga de trabajo, orientación profesionalizante y tecnología). Los resultados contribuyen a la comprensión de la historia institucional, ponen al descubierto problemas vigentes que frenan el desarrollo de la educación a distancia y brindan elementos de interés para las instancias responsables de incorporar modalidades semipresenciales y virtuales en esta universidad. A pesar de tratarse de un estudio de caso, los hallazgos pueden ampliar el debate sobre el tema y compararse con los derivados de estudios similares ampliando el conocimiento sobre la educación a distancia en el campo de la enfermería.

PALABRAS CLAVE. Educación en enfermería; educación a distancia; historia de la enfermería; narrativas personales.

Distance learning experiences in Mexico: Nursing at the Autonomous University of Querétaro

ABSTRACT. This is historical study that reconstructs the path of the first two programs offered in distance education modality (Bachelor of Nursing and Master of Science in Nursing) at the Autonomous University of Querétaro, Mexico. The analysis was carried out through a constructivist approach with phenomenological-hermeneutic techniques (documentary analysis and narrative interviews) to answer: when and why did distance education emerge? and what situations led to the design of these programs? We identified five stages that mark the history of nursing in this institution and four categories that group the experiences lived by the participants (educational innovation, workload, professional orientation and technology). The results contribute to the understanding of the history of the institution, reveal current struggles that hinder the develop-

*Correspondencia: Alejandra García-Aldeco. Dirección: Paseo Malbec 1901 Int 105 Paseo Natura IV Sonterra C.P. Correos Electrónicos: alejandra.garciaa@uaq.mx^a, gflores@uaq.mx^b, leticia.pons@uaq.mx^c.

ment of long-distance education, and provide elements of interest for the bodies responsible for incorporating blended and virtual modalities in the UAQ. Despite being a case study, the findings may broaden the debate on the subject, and the results can be compared with those derived from similar studies, all of which deepens the knowledge about long-distance education in the field of nursing.

KEYWORDS. Nursing education; distance education; history of nursing; personal narratives.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo reconstruye, a partir de la revisión documental y las experiencias relatadas por los participantes, el proceso que hizo factible la emergencia y operación de los dos primeros programas educativos ofrecidos en la modalidad a distancia en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), los cuales fueron diseñados e implementados en la Facultad de Enfermería. Exponemos resultados de una investigación más amplia registrada en el Doctorado en Tecnología Educativa de esta universidad con el propósito de analizar la evolución de estos programas para definir nuevos lineamientos que fortalezcan el modelo educativo institucional (Guzmán y Escudero, 2016).

El objetivo del trabajo es reconstruir parte de la historia institucional (Cohen, Manion y Morrison, 2007), para descubrir el tejido complejo en el que emerge la educación a distancia y, posteriormente, ante el fracaso de los primeros programas, diseñar estrategias que posibiliten la reincorporación de esta modalidad educativa en la Facultad de Enfermería, la cual fue pionera en esta materia en la UAQ y en México.

Se trata de un estudio histórico llevado a cabo desde un enfoque constructivista (Guba y Lincon, 2002, 2012) en tanto considera que la realidad no está dada, sino que se construye por parte de los actores, en este caso quienes fueron partícipes de la experiencia educativa analizada. Desde esta perspectiva se concibe importante el conocimiento personal subjetivo y único (Guba y Lincon, 2002).

El método de indagación asumió un cariz fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 2003). Fenomenológico puesto que permite dar cuenta de las experiencias y percepciones de los individuos sobre un fenómeno (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012); hermenéutico pues reconocemos que la investigación y la escritura son parte de un mismo proceso que brinda la posibilidad de otorgar nuevos sentidos interpretativos a los fenómenos del mundo. Así, este estudio se desarrolla en una relación dialéctica con el fenómeno por medio de la descripción e interpretación.

El recorrido realizado comprende el período previo a la emergencia de la Maestría en Ciencias de la Enfermería y la Licenciatura en Enfermería, programas que iniciaron en los años 2002 y 2003 respectivamente, dado que los cambios que entonces se suscitaron en relación con el desarrollo de la educación a distancia así como con la consolidación del campo de conocimiento de la enfermería en México son claves para comprender este devenir. El cierre del período investigado culmina con la clausura de los programas educativos entre 2012 y 2014.

Para el análisis del surgimiento y evolución de los programas se asumieron como ejes de reflexión los siguientes cuestionamientos:

- 1) ¿Cuándo y por qué surge la propuesta de educación a distancia?
- 2) ¿Qué situaciones propiciaron el diseño de estos programas?

Las respuestas a estos cuestionamientos se presentan en dos apartados. En el primero, se abordan los antecedentes y el momento en que surgen estos programas a través del análisis de contenido de documentos institucionales que dan cuenta del plan de desarrollo institucional y el modelo educativo (Cabrera, 2005; Iturralde, 2010; SEP-ANUIES, 2015; UAQ, 2015, 2016), los planes de estudio de ambos programas educativos (Facultad de Enfermería, 2002, 2003) y otros documentos históricos recuperados del archivo del Departamento de Servicios Escolares; entre los últimos destaca la descripción histórica de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) editada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2017) y la periodización del desarrollo de la Enfermería en Querétaro (González, 1997).

En el segundo apartado se recuperan las experiencias vividas por quienes participaron en el diseño, gestión e implementación de los programas, las cuales fueron rescatadas a través de entrevistas narrativas que fueron sometidas a un análisis categorial paradigmático (Bolívar, 2002; Moriña, 2017).

2. CONTEXTO DE SURGIMIENTO

La enfermería tiene como objeto de estudio el cuidado humano. Cuidar de otro es una labor que, en muchas ocasiones, es considerada como intuitiva pues requiere empatía, la preocupación por otro y la identificación de necesidades, cualidades innatas de nuestra especie (Tomasello, 2010). Al considerarse el cuidado una acción natural, durante mucho tiempo se obvió la necesidad de formación de profesionistas para esta área.

Es así que el ejercicio de la enfermería comenzó con la aplicación de conocimientos empíricos y a lo largo de su historia se fue instituyendo como una práctica profesional con identidad propia (Cuevas y Guillén, 2012; Letelier y Velandia, 2010). Este proceso asumió particularidades propias en cada contexto regional e institucional.

En el contexto que aquí nos ocupa, como resultado del análisis histórico documental, se identificaron cinco etapas (Tabla 1): Antecedentes (1928-1951); formación a cargo de profesionales de medicina (1951-1977); formación a cargo de profesionales de enfermería (1977-1988); nuevas modalidades educativas (1988-1994); programas de educación a distancia (1994-2003), en las que se devela una constante búsqueda y construcción de la identidad profesional así como el papel que jugó la educación a distancia en este proceso (Hernández, del-Gallego, Alcaraz y González, 1997).

Tabla 1. Antecedentes de la educación a distancia virtual en la UAQ.

Etapas	Período	Principales eventos
Antecedentes	1928-1951	-La enfermería se ejercía por herencia o tradición por lo que no existían programas institucionales de formación. -La formación estaba ligada al interés de los médicos y de las instituciones de salud del estado.
La formación de enfermeras a cargo de profesionales de medicina.	1951-1977	Se consolidan los programas de formación a través de: - Convenios de colaboración con instituciones hospitalarias. - Integración a la universidad. - Inicia profesionalización docente y participación en eventos académicos.

La formación de enfermeras a cargo de profesionales de enfermería	1977-1988	-Se impulsa la profesionalización de docentes y estudiantes. -Se aprueban y crean nuevos programas de estudio escolarizados para nivel licenciatura.
Incorporación de modalidades educativas para la superación académica	1988-1994	-Se promueven cursos de actualización disciplinaria y didáctica-pedagógica para profesores. -Se implementa la carrera de enfermería a través del sistema de Universidad Abierta (SUA). -Se forma el Comité Interinstitucional de Planeación.
Propuesta de educación a distancia	1994-2002	-Se profesionaliza enfermeras a través del SUA. -De forma interna se crearon programas de licenciatura y maestría profesionalizantes apoyados en recursos tecnológicos. -Surge la propuesta de incluir la modalidad educativa a distancia.

Fuente: Elaboración propia.

2.1 Antecedentes (1928-1951)

Los estudios profesionales en enfermería en la ciudad de Querétaro se reconocieron por primera vez hace poco más de 90 años, cuando en 1928, se presentó en la Legislatura del Estado el proyecto para crear la Escuela de “Enfermería y Obstetricia”. Esta institución comenzó sus funciones en 1929 dentro del Hospital Civil. El proyecto fue aprobado y publicado un año después, el 25 de diciembre de 1930, siendo su primer director el Dr. Esteban Paulín González (UAQ, 2016). La necesidad de formación, entonces, obedeció a que en los hospitales se abrieron plazas para enfermeras (González, 1997).

El requisito de ingreso a los estudios, considerados de corte técnico, era contar con estudios de educación primaria, además de tener buena salud y evidenciar una conducta honorable. El título obtenido al culminar era de “Profesora de Obstetricia”.

Es importante señalar que hasta mediados del siglo XX, el ejercicio de la enfermería en México fue determinado por dos factores: 1) se ejercía por herencia o tradición, por lo que no se creía necesario asistir a programas de formación y 2) la formación estaba ligada al interés de los médicos y de las instituciones de salud que se instauraron en el estado. Por ello, la formación era variable e incluía períodos diversos de formación: 3, 6 o 12 meses (Torres-Barrera y Zambrano-Lizárraga, 2010). Fue hasta 1945 que la enfermería fue reconocida como profesión a nivel nacional, al incluirse en la Ley de Profesiones; de acuerdo con la cual, toda persona que quisiera ejercer la enfermería debía tener título (Rubio, 2010).

Teniendo en cuenta que no existían profesionistas formados en las universidades, se comprende que fueran los médicos y algunos profesionales de salud quienes comenzaron a trabajar en la elaboración de un plan de estudios para profesionalizar a las y a los enfermeros que laboraban en el Hospital Civil. Así, se estableció dentro del Hospital Civil el primer programa formal de estudios en enfermería de la entidad (González, 1997).

Este programa académico se mantuvo vigente durante cuatro años (1947-1951) tiempo durante el cual se evidenció la necesidad de trabajar en la formación de esos profesionales del campo de la salud, razón por la cual, en 1951, la Escuela de Enfermería y Obstetricia fue incorporada a la UAQ, dando paso a la siguiente etapa de desarrollo.

2.2 Formación a cargo de profesionales de la medicina (1951-1977)

El programa curricular universitario comenzó siendo una adaptación del programa que se desarrollaba en ese momento en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), puesto que seis años atrás se había comenzado en esta institución la profesionalización de enfermería de forma independiente a la Escuela de Medicina, contando para ello con el respaldo de la Organización Mundial de la Salud (OMS), de las secretarías de Salubridad y Asistencia y de Educación Pública (Universidad Nacional Autónoma de México, 2018).

El plan de estudios para las enfermeras en Querétaro se conformó por 14 asignaturas distribuidas en tres años; al finalizar los estudios se obtenía el título de: “Enfermera Hospitalaria”. Después de la titulación existía la posibilidad de realizar una especialización al cursar cinco asignaturas más en un período de dos años para obtener un segundo título, el de “Enfermera Obstétrica”.

Las clases se impartían dentro del Hospital Civil pero la adscripción de las estudiantes era de manera directa con la universidad, lo que representó un avance en el reconocimiento académico de la profesión, elevando los requisitos de ingreso a los procesos de formación que exigían como mínimo el certificado de secundaria (González, 1997).

Bajo este esquema, en 1960, concluyó sus estudios la primera generación y se impuso la primera cofia de graduación. Un año después, en 1961, las estudiantes se integraron por primera vez al Consejo Universitario.

Entre 1961 y 1977 se generaron modificaciones en el plan de estudios para incluir los saberes prácticos dentro del currículum; se realizaron convenios con diversas instituciones hospitalarias y se llevaron a cabo modificaciones curriculares en diferentes asignaturas para fortalecer los conocimientos correspondientes al área médica: patología, farmacología y quirúrgica. Durante la administración del Dr. Emilio Saldaña (1965-1967) la Escuela de Enfermería se cambió de sede del Hospital Civil a las instalaciones facilitadas por el Instituto Mexicano del Seguro Social de Querétaro (IMSS), donde funcionó por un periodo de siete años (UAQ, 2016).

En este momento, el desarrollo del plan de estudios de enfermería se centró en el contenido que debía ofrecerse, la pregunta clave fue ¿qué enseñar?, dejando de lado el cómo debía enseñarse (mediación pedagógica). Fue hasta la gestión del rector Enrique Rabell Fernández (1973-1975), que por primera vez se documentó la necesidad de trabajar en la formación didáctica de los profesores, en específico en la creación de fundamentos pedagógicos que sustentan la práctica educativa (González, 1997).

La especialización de los docentes rindió frutos y durante el siguiente período rectoral, encabezado por Rafael Montes Rodríguez (1975-1977), la planta docente incursionó en eventos académicos-científicos propios de la disciplina. El fortalecimiento académico se reflejó además en el ámbito político-administrativo universitario, cuando las enfermeras comenzaron a ocupar los cargos administrativos desplazando a los médicos. Al finalizar la dirección del doctor Montes tomó protesta como directora una enfermera con lo que comenzó un nuevo periodo para la Facultad (UAQ, 2016).

2.3 Formación a cargo de profesionales de enfermería (1977-1988)

La consolidación de la profesión de enfermería en Querétaro inició con la llegada a la dirección de la Escuela de Enfermería de la UAQ de la licenciada en enfermería, Rosa María Vega, en el año 1977. Desde entonces la planta docente se ha integrado preferentemente por personal de enfermería (ver Figura 1), interesados en reproducir los atributos de esta profesión como son la dedicación mostrada hacia los otros, entre otros valores y conductas que definen el actuar de los profesionistas (Luengo-Martínez, Paravic-Klijn y Burgos-Moreno, 2017).



Figura 1. Primeras “profesoras de obstetricia” en la UAQ

Fuente: sitio web Facultad de Enfermería, UAQ.

Para consolidar la profesión comenzó a trabajarse en la creación de cursos como opción de titulación, en la modificación de los planes de estudio y en el establecimiento de acuerdos con la ENEO, acciones que culminaron con el reconocimiento del plan de estudios en el nivel de licenciatura aprobado por el Honorable Consejo Universitario el 3 de marzo de 1982 (González, 1997), lo que contribuyó al reconocimiento de esta disciplina como parte del campo de las ciencias de la salud.

Durante este período algunas enfermeras lograron concluir sus estudios al nivel de preparatoria y comenzaron a cursar estudios de nivel licenciatura. El nivel de estudios de esta profesión, hasta ese momento en la universidad, era menor al de los profesores universitarios por lo que incluso se adoptó un tabulador docente especial. Sin embargo, durante el período rectoral de Mariano Palacios Alcocer (1979-1982), la planta docente de enfermería se incorporó al tabulador general universitario (González, 1997).

Entre los años de 1982 a 1988, durante la gestión como directora de la enfermera Juana Sánchez Cabrera se promovió, junto con la licenciatura, la oferta de cursos post-básicos, la realización de eventos académicos a nivel nacional y la creación del puesto “Coordinador de Enseñanza”. En el año 1982, conscientes de la importancia de la extensión se crearon los cursos de nivelación que brindaban al personal de enfermería la posibilidad de obtener el nivel de licenciatura.

2.4 Nuevas modalidades educativas (1988-1994)

En la gestión como directora de la licenciada en enfermería Ma. Eugenia Peñaloza Servín (1988-1994) se creó el área de Investigación y Educación Continua, con la intención de promover la superación académica de las enfermeras de acuerdo con las necesidades del sector salud y, como resultado de un diagnóstico de necesidades, se enfatizó la formación del cuerpo docente. Como plan de acción se implementaron cursos de actualización disciplinaria y didáctica-pedagógica que se impartieron durante los periodos inter-semestrales y, para que quienes tenían muchos años de experiencia en el ejercicio de la profesión, se ofrecieron cursos de nivelación para obtener el título. Fue entonces cuando se comenzó a trabajar en un proyecto que buscaba la implementación de la carrera a través del sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM (González, 1997).

El SUA-UNAM se creó en 1973 en la máxima casa de estudios de México con la participación activa del personal académico de la ENEO, instancia responsable de diseñar los programas y elaborar los materiales instruccionales de esta área de conocimiento (Amador, 2012).

Por el papel destacado que jugó la ENEO en el SUA-UNAM se considera que esta área de conocimiento fue pionera en la impartición de programas educativos a nivel nacional en esta modalidad (Pérez, 2010). En 1976 el SUA inaugura las nuevas instalaciones de la ENEO en las que se imparte la educación a distancia, así como el Taller de Tecnología para la Enfermería, con la intención de apoyar a quienes ingresaran a esta nueva modalidad de estudio (UNAM, 2017). Este avance hizo posible que, en 1989, la Escuela de Enfermería de la UAQ desarrollara un plan de trabajo para que sus docentes hicieran uso del SUA (González, 1997). Éste, puede considerarse el primer antecedente de la educación a distancia en la Escuela de Enfermería de la UAQ.

El comienzo de la gestión administrativa, de Peñaloza (1987-1994) coincidió con la realización de coloquios y conferencias bajo el auspicio de la Organización Panamericana de la Salud, instancia interesada en contribuir en el proceso de consolidación profesional de la enfermería (OPS, 2019). En 1989, la Facultad de Enfermería de la UAQ se dio a conocer en el ámbito internacional, al participar en la Segunda Conferencia de Escuelas y Facultades de Enfermería y, un año más tarde, en el II Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería organizado por la Asociación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Enfermería (ALADEFE, 2014; Cassiani, 2015).

A partir de entonces, la Escuela de Enfermería incorporó la investigación como un eje de formación profesional (Nájera y Castrillón, 2001), puesto que la investigación es un campo indispensable para lograr avances, mejorar la práctica, enriquecer los conocimientos y evaluar el servicio que la enfermería presta a la sociedad.

Durante la década de 1990 la Escuela de Enfermería de la UAQ promovió la participación de su personal en eventos académicos y culturales. Adicionalmente, cuatro de sus docentes concluyeron sus estudios de maestría, se constituyó un Comité Interno de Trabajo para la Reestructuración Curricular y se promovió ante la Secretaría de Educación Pública del Estado (SEP) la formación del Comité Interinstitucional de Planeación para la Formación en esta disciplina. Se trabajó también el proyecto para convertir la escuela en Facultad. Estas líneas de trabajo sentaron las bases para que en los años siguientes el área de enfermería de la UAQ fortaleciera su proceso de expansión y consolidación (González, 1997).

En el tenor de estos cambios emerge la educación a distancia en la Facultad de Enfermería en la UAQ, en un contexto nacional donde la enfermería buscaba reconocimiento a nivel internacional. Entre 1994 y 2003 la ENEO se convirtió en Centro Colaborador de la OMS. Además, se buscó

profesionalizar a la mayor cantidad de enfermeras a través del SUA por medio de convenios con el Sector Salud. En la UAQ, bajo la dirección de Alejandrina Franco Esguerra (1994-2000) se impulsa el desarrollo curricular, se mejoran las instalaciones de la entonces Escuela de Enfermería impulsó la construcción de un laboratorio de cómputo como apoyo a la labor escolar.

Esta visión orientada al fortalecimiento de la enfermería hizo posible construir un diagnóstico curricular institucional que, en 1996, permitió el diseño del nuevo plan de estudios de la carrera de Enfermería del Nivel Técnico y la creación de la Maestría en Ciencias de Enfermería, que comenzó a operar un año después en 1997, posibilitando el tránsito de Escuela a Facultad de Enfermería. Dos años más tarde, se diseñó el plan de estudios de la Especialidad en Salud Laboral y el de la Licenciatura en Educación Física y Ciencias del Deporte.

Prosiguiendo en esta línea de desarrollo curricular se diseñaron los dos primeros programas a distancia: la Maestría en Ciencias de la Enfermería en 2002 y la Licenciatura de Enfermería en 2003 (González, 1997).

2.5 Programas de educación a distancia (1994-2003)

Durante el período que va de 2002 a 2014 la Facultad de Enfermería de la UAQ ofreció en modalidad a distancia la Maestría en Ciencias de la Enfermería, y de 2003 a 2012 la Licenciatura en Enfermería. De acuerdo con datos proporcionados por el Departamento de Servicios Escolares de la UAQ, a dicha licenciatura ingresaron 1,750 estudiantes (1,612 mujeres y 138 hombres), de los cuales, a enero de 2019, se habían graduado 1,601, a través de las siguientes formas de titulación: 1,366 por promedio (mínimo de 9) y 235 por examen de conocimientos. En la maestría ingresaron 676 estudiantes (621 mujeres y 55 hombres), de los cuales, a enero de 2019, se habían graduado solo 156 (UAQ, 2016).

Aunque la Licenciatura en Enfermería en modalidad a distancia inició en el año 2003, fue reconocida oficialmente hasta 2005 una vez que fue aprobada la actualización del Plan 2003 por el Consejo Universitario. En el 5to. Informe de la Rectora Dolores Cabrera se mencionó éste como un logro de la universidad que incorporaba el uso de las tecnologías de información con propósitos educativos:

El proyecto educativo fue aprobado con la finalidad de ampliar la cobertura, se aprobaron por este Honorable Consejo modalidades educativas no convencionales, basadas en la educación a distancia, cursos en línea y semipresenciales. También, se abrieron sedes de nuestros programas de posgrado en Sonora, Michoacán, Jalisco, Baja California, Guanajuato, Colima, Veracruz y Chiapas, en las áreas de Ingeniería, Informática y Enfermería (Cabrera, 2005).

En el caso de la maestría, el plan de estudios en modalidad educativa a distancia inició en agosto de 2002, como una variante del plan de estudios presencial que se autorizó en 1996, aunque desde 1998 se comenzó a ejercer una modalidad educativa semipresencial que consistía en acudir los fines de semana a estados cercanos a Querétaro para dar sesiones en aula y dejar trabajo a realizar durante la semana de forma independiente.

En 2014 se propuso una reestructuración al programa de maestría que no fue aprobada. Hoy día permanece vigente el mismo plan de estudios que se ofrece solo en modalidad presencial.

3. EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA FACULTAD DE ENFERMERÍA

A continuación, exponemos las experiencias vividas por quienes participaron en estos dos programas pioneros de la Facultad de Enfermería de la UAQ, las cuales se agrupan en temas que fueron producto del proceso de categorización e interpretación llevado a cabo, mismo que explicamos a continuación.

El proceso de análisis consistió en transcribir las voces de los participantes y buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en los datos de campo (Sparkes y Devís, 2007 en Moriña, 2017). En segundo lugar, interpretamos los textos hacia el interior del mismo (perspectiva etic). En tercer lugar, realizamos lecturas múltiples de las transcripciones (Miles y Huberman, 1994, en Moriña, 2016, s.p.) con fines de reducción de la información. En este proceso que realizamos en repetidas ocasiones se utilizó el software Atlas TI versión 2.0.

Después de identificar temas comunes generamos las categorías que permitieron redactar los resultados de la investigación. Para la redacción de este artículo se tomaron en cuenta las siguientes que agruparon la mayor cantidad de etiquetas: innovación educativa, carga de trabajo, orientación profesionalizante y tecnología.

Para reconocer las voces de los participantes se utilizan las letras: D- para personal directo y administrativo, P- para profesorado y T- para el personal encargado de tecnología, acompañado de un número que identifica el número de participantes y la fecha en que fue realizada la entrevista.

4. RESULTADOS

4.1 Innovación educativa

En las experiencias relatadas por quienes participaron en el diseño de los programas educativos ofrecidos en modalidad a distancia se descubre un sentimiento de orgullo por considerarse pioneros de esta modalidad educativa ya que esta fue:

una de las primeras Facultades del país que empezó a trabajar de esta manera, [...] de manera completa de educación a distancia, porque ya había otros programas, estaba por ejemplo la Universidad de Nuevo León. Enfermería de la Universidad de Nuevo León tenía programas a distancia, pero era semi-presencial (D1, octubre 2017).

Desde su diseño, la intención era desarrollar programas a distancia tal como lo expresa una colaboradora que participó en el desarrollo de la innovación: “en realidad lo que quería era construir un modelo totalmente a distancia” (D1, octubre 2017). Lo que llevó a enfrentar críticas y sortear obstáculos relacionados con

la falta de visión, el no confiar en esos programas, [la idea] de que el que estudia a distancia es el que se mete nada más, pierde el tiempo y le dan su papelito, cuando [quienes criticaban] ni siquiera [habían] tomado un curso en esa línea... [desconociendo] que realmente no te regalan nada, que tienes que trabajar, que también te tienes que esforzar y [que] son otros mecanismos diferentes a los presenciales (P9, enero 2018).

Al ser una propuesta innovadora en la UAQ, hubo que convencer a las autoridades universitarias que se mostraban reacias como se observa en el siguiente relato:

yo recuerdo en una ocasión que me mandaron llamar por que el secretario académico quería desconocer ese tipo de educación, porque para él pues no podía darle un reconocimiento y quería cambiar...el título que se expedía era de maestra en ciencias de la enfermería y ellos querían que dijera educación a distancia maestra en ciencias de la enfermería, con modalidades de distancia y decíamos:-¿y por qué? en otras instituciones no ponen otro apellido más que se tituló que tenemos registrado ante la SEP, es este no tienes por qué ponerle ningún apellido en el título y tuvimos que ir a México hoy todo pues bueno a estarnos peleando allí con los de allá para que en los títulos no se expidiera como tal porque era ponerle un sello para perder credibilidad, entonces ¡sí batallamos con eso! (D1, octubre 2017).

Como afirmó un docente que colaboró en el estudio: “fue muy interesante pero no fue nada sencillo” (P2: noviembre 2017). El siguiente fragmento expresa la satisfacción personal de una colaboradora que se reconstruyó como docente al incorporarse al programa, ya que esto le permitió ser:

mejor maestro, porque yo considero que como nos estábamos formando nos hizo madurar muy rápido porque a quien tenías para preguntarle estaba igual de perdida que tú, recibíamos los mismos cursos, si me quedé dormida y ella no, pues me ayudaban (P2, noviembre 2017).

Igual de satisfactoria resulta la experiencia relatada por otra colaboradora, la cual se presenta a continuación:

es un trabajo muy grande, satisfactorio pero muy grande, tener que buscar tu material, subirlo a la plataforma, entender la plataforma. Hay ocasiones en que las personas no son del área de informática, si bien es cierto, contamos con que ya las plataformas son amigables. Sí implica un tiempo conocer el ambiente, ver qué colores, calificar trabajos (P4: octubre 2017).

Pero este esfuerzo, compartido por quienes permanecieron en los programas, no es generalizable a todos los docentes, ya que “hubo maestros que sí iniciaron y que sí probaron pero que dijeron: - no, ¡esto no es para mí! y se tuvo que buscar a otros maestros” (P3, marzo 2018). En algunos pervivió la nostalgia de la educación presencial y la idea de pérdida del contacto humano: “trabajas con los documentos, pero el contacto humano también es muy importante, así que si son semipresenciales para mí es lo mejor (P1, enero 2018); así también la idea de que “no es lo mismo que yo tenga al maestro físicamente” (P7, enero 2018).

De las experiencias relatadas en esta categoría destacamos que el impulso de la educación a distancia resultó atractivo y generó sentimientos favorables entre los participantes, quienes manifestaron estar orgullosos y satisfechos. No obstante, es necesario reconocer que la incorporación de esta modalidad educativa no depende solo de las voluntades sino que precisa del desarrollo de capacidades y la institucionalización de procesos académico-administrativos que permitan su ejecución.

4.2 Carga de trabajo

La incursión en la educación a distancia demandó a los docentes no solo un cambio en la lógica de la enseñanza, sino que fue acompañada de una mayor carga de trabajo. Un hecho que destacó en las entrevistas es la planeación cuidadosa que demanda el proceso de enseñanza ya que la información que se sube a la plataforma responde a tiempo previos a la consulta que realizarán los estudiantes:

... las clases no se frenan porque no hay plumón o porque no hubo luz. No puedes parar, lo que nos enseñaron a la hora que nos dieron los cursos, que a mí en lo personal me forjó, es la planeación, [...] ¿que me quedé volando a un tema por semestre? no 'mbre ¡nunca! (P2, noviembre 2017).

A diferencia de la educación presencial en la que,

cuando no encuentras información del tema lo puedes modificar y no pasa nada porque va más o menos a la par o va acorde y se vale. [En la educación] a distancia no lo puedes hacer tienes que tener todo antes de que las chicas entren a la plataforma (P2, noviembre 2017).

Desde luego que esta planeación requiere de mayor trabajo y tiempo de dedicación:

porque tienes que hacer tu antología, tu guía del estudiante, porque les dábamos una guía de estudio, su guía de actividades; y el diseño de todas las actividades te implica trabajo y en la parte presencial tu les dices estudien esto y ya (P7, enero 2018).

Hicimos un tipo de estudio de los tiempos que utilizábamos para entregar correos, contestar, revisar trabajos, preparar material y demás. Y nos dimos cuenta que era el doble, a diferencia de un maestro presencial (P8, enero 2018).

Durante el proceso de diseño de los programas “se entendió que no era lo mismo el aula de manera tradicional que a distancia. Trajeron profesores de otras universidades a capacitación” (T2: abril 2018). Y, a pesar de la alta demanda de trabajo y de los retos que implicó, para quienes continuaron el proceso la educación a distancia resultó atractiva en ese momento porque se descubrió en esta modalidad la oportunidad de:

fortalecer esa parte de la independencia, tanto de alumno como del docente, fortalecer el trabajo colaborativo o la responsabilidad en muchos sentidos, como docentes, la parte de poder diseñar un programa de ser más claros en instrucción, ser más claros en actividades, ese fue un reto tremendo. Y de parte de los alumnos, sentirse totalmente responsables de sus tiempos, de sus manejos de actividades, de recursos etc... Incluso del desarrollo de habilidades en computación, fue tremendo y también la de nosotros mismos como docentes mejora de la comunicación, mejora de los procedimientos, creo que pudiera hacer una lista muy grande de cosas (P3, marzo 2018).

De las experiencias relatadas en esta categoría destacamos la falta de planeación e integración de un equipo multidisciplinario que respaldara la operación de los programas a distancia, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje siguió manteniendo un patrón basado en la presencialidad que implicó mayor carga para los docentes, quienes tuvieron que asumir más funciones (administración, diseño, impartición de clases en videoconferencias, informatización, entre otras).

4.3 Orientación profesionalizante

Entre las justificaciones de ofrecer un programa educativo a distancia se destaca su carácter profesionalizante, orientado a la mejora de la práctica profesional de las enfermeras o de la enseñanza de la enfermería y, por ello, fue que:

estuvo enfocado a la gente que ya trabajaba, prácticamente la mayoría de nuestros estudiantes [fueron] maestras en algunas universidades o trabajaban en varias asistencias administrativas, entonces tenían una necesidad de seguirse formando y la mayoría eran ya personas con mucha experiencia en la parte asistencial administrativa (P8, enero 2018).

Los colaboradores reconocen, como fortaleza de este tipo de programas, el dar respuesta a los anhelos de muchas enfermeras que no habían logrado tener el título:

En ese sentido tiene esa fortaleza, aparte poner a la mano de muchas enfermeras, que batallan todo el día, una herramienta como ésta para poder tener un título, que es lo que se sueña y se busca siempre, un título que me avale, esa sería la fortaleza, revisar a qué se refiere con que se trabaje de forma indirecta, se deja ver que en la modalidad a distancia se pierde el contacto humano (P4, octubre 2017).

Se entendió, entonces, que quienes se inscribían a un programa a distancia eran personas adultas con un compromiso consigo mismas para continuar formándose, ya que “el éxito de un programa a distancia tiene que ver con el rango de edad de los estudiantes y el compromiso que ellas manifiesten” (P2, noviembre 2017); de ahí, la importancia que asume “la selección muy puntual de los estudiantes” (P3, marzo 2018), porque se espera que los estudiantes-profesionistas administren sus tiempos y momentos porque, en palabras de una colaboradora:

...te haces independiente ya no dependes del profesor, buscas cómo hacerle, buscas cómo encontrar el conocimiento, cómo reflexionar, cómo analizar, adquieres muchas habilidades que el presencial no lo tiene (P4, octubre 2017).

Como varios docentes compartían la idea de que “todo lo que se da se tiene que aplicar” (E3, enero 2018) o que “enfermería no podemos estudiar sin una parte práctica, tienes que tener el contacto con el paciente y solo lo da el programa presencial”(P4, octubre 2017); esta justificación fue adecuada ya que suponía que quienes estudiarían contaban ya con la práctica suficiente y ahora la idea era reflexionarla y aplicar mejoras. “Para un chico que va saliendo de prepa, pues no sirve, porque aquí no hay esta parte de la experiencia, la parte práctica que es muy necesaria para enfermería” (P4, octubre 2017).

De las experiencias relatadas en esta categoría destacamos el potencial que tiene la educación a distancia cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta a la aplicación de conocimientos en el entorno laboral de los estudiantes, como fue el caso de la profesionalización en el campo de la enfermería. Se identificaron estudiantes motivados que capitalizan en un programa educativo la experiencia de su campo laboral. Este mismo impulso podría mantenerse hoy día pensando en la actualización de este campo de conocimiento lo que conlleva a la redefinición de los perfiles de ingreso de quienes optan por estudiar un programa a distancia.

4.4 Tecnología

Para quienes participaron en esta innovación educativa, el uso de las tecnologías permitió paliar las carencias que se presentaban en términos de contacto directo docente-estudiantes, lo que le llevó a centrar su atención en aquellas que mantienen mayor cercanía con la presencialidad, lo que se expresa claramente en la siguiente afirmación: “sí es viable, factible, un programa para enfermería en línea, con el apoyo de la videoconferencia” (P3, marzo 2018). El uso de la videoconferencia demandó a los docentes diversos aprendizajes como los siguientes:

cómo vestirse para estar ante la cámara, cómo peinarse, por ejemplo, ropa rayada no suele utilizarse porque hace un efecto distractor, cómo pararse ante la cámara y a mí por ejemplo me ayudó para saber cómo tenía que enfocar, cómo no hacer movimientos bruscos de la cámara, cómo hacer antologías digitales (T2, abril 2018).

Así también les demandó el desarrollo de habilidades de comunicación que se fueron desarrollando de acuerdo no solo con los aprendizajes sino con los avances de la propia tecnología, dado que, como lo expresa una docente:

En la videoconferencia es lo mismo, pero va hacer un poco más complicado, porque yo estoy hablándole a 20 ...80. Y si en ese momento diez me hablan al mismo tiempo entonces es peor, entonces se tiene que seguir un protocolo donde dice el profesor:

-bueno primero yo expongo y después pasamos a la parte de preguntas-,

-vamos a entrar en la parte de preguntas,

-a ver Salamanca ¿tienen alguna pregunta?

-a ver los de Colima ¿tienen alguna pregunta?

y entonces se va otorgando el turno. Un poco diferente a ahora. Ahora hay muchos mecanismos en donde puedes estar chateando y así haces tú haces preguntas y entonces no importa que haya 20 preguntas a la vez, yo voy a ir contestando de una en una (T1, octubre 2017).

Con la práctica, los docentes fueron reconociendo las diferencias entre la educación presencial y la educación a distancia, así como los aportes de los diversos recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “se entendió que no era lo mismo el aula de manera tradicional que a distancia” (T2, abril 2018); “obviamente no era igual a la presencial” (P8, enero 2018), “es otra metodología de trabajo, es más de estructurar diapositivas o teatro guiñol, por ejemplo” (P7, enero 2018); hasta llegar a afirmar que “cuando dicen que se pierde ese encuentro personal, no, ¡para nada!” (D1, octubre 2017), el docente está presente “estás virtual inclusive sin tener la videoconferencia, aunque sea por fax o por mensaje” (T1, octubre 2017).

Y, entre las diferencias que abogan a favor del uso de tecnologías se consideró, en primer lugar, la posibilidad de ampliar la oferta educativa:

mi opinión es que es buena, es buena la modalidad porque llega, ahorita con la tecnología que tenemos, llega a los lugares que no lo tienen y era algo que me decían mucho las sedes foráneas: maestra la oportunidad que nos está dando la universidad no lo hemos visto en otra, el darme la oportunidad de hacer mi nivelación y de ahí buscar hacer una maestría (P1, febrero 2018).

En cuanto a los resultados obtenidos prevaleció una idea positiva que llevó a afirmaciones como: “Yo siento que sí funciona” (P2, noviembre 2017); que se asume como una buena opción educativa “independientemente de la edad que tenga [es un camino para] buscar lo profesional y creo yo que si vuelvo abrir esta modalidad en línea [...] habría la misma respuesta de la gente” (P1, febrero 2018).

No obstante, el hecho de que la innovación educativa funcionará dependía, en gran medida, de su evaluación y mejora constante, ya que “No es, ¡que padre!, ya lo tengo y ahora automatizo” (T2, abril 2018) y a veces pensamos que con tomar un curso de qué es un modelo y qué es otro, ya vas

a poder hacer el cambio y no es cierto, no es cierto, te vas a topar con un montón de cosas que no vas a saber cómo resolverlas (T1, octubre 2017).

De las experiencias relatadas en esta categoría destacamos que desde que se impulsaron estos programas en la universidad se han generado cambios que incluyen el desarrollo de infraestructura tecnológica. Esto puede ser un factor favorable para atender las fallas y problemas enfrentados por los primeros programas que se impulsaron en modalidad a distancia. Esto incide en el desarrollo de nuevas metodologías de trabajo y de diseño instruccional que pueden ser incorporadas en una nueva oferta educativa.

5. CONCLUSIONES

Las experiencias relatadas por quienes participaron en el diseño e implementación de los dos primeros programas educativos que se ofrecieron en modalidad a distancia en la UAQ revelan dos cuestiones importantes. La primera resalta el papel de la enfermería como profesión pionera que incursiona en esta modalidad, en un contexto nacional en el que se consolidaba la autonomía disciplinaria, el reconocimiento de sus profesionistas al interior del campo de la salud y la identidad profesional (Cuevas y Guillén, 2012; Hernández et al., 1997; Letelier y Velandia, 2010). La segunda cuestión llama la atención respecto de la necesidad de impulsar acciones que consoliden los cambios educativos ya que, si bien la integración de Tecnologías de Información y Comunicación ofrece ciertas ventajas, el mantenimiento e incluso crecimiento de las innovaciones educativas propuestas por la Facultad de Enfermería de la UAQ enfrentó problemas que evidenciaron la falta de acuerdos, estrategias de crecimiento y de evaluación que permitieran consolidar la educación a distancia (Chávez y Murguía, 2010).

Entre los problemas que destacaron quienes participaron en el diseño e implementación de la Licenciatura en Enfermería y la Maestría en Ciencias de la Enfermería en la UAQ se encuentran los siguientes que se han agrupado en las categorías que guiaron el estudio:

Innovación educativa. Si bien la intención de impulsar una enseñanza a distancia resultó atractiva y generó sentimientos favorables entre los participantes, de orgullo y satisfacción por el trabajo realizado; se reconoció que resultó un proceso complejo que requirió de actualización constante, autonomía, construcción de conocimientos disciplinares y tecnológicos, así como del apoyo institucional para implantar la innovación.

Carga de trabajo. La indefinición de lineamientos que guiarán la distribución de las cargas de trabajo que demandaba esta modalidad educativa, fue un problema que se tradujo en exceso de carga de trabajo, incapacidad de atención a la demanda recibida y falta de definición de funciones específicas para cada uno de los actores que participó en el proceso, responsabilizando a los docentes del logro de los objetivos.

Orientación profesionalizante. La propuesta respondió a la necesidad de profesionalizar al personal del área de enfermería que antes de este momento no requería de estudios de nivel superior. El hecho de que esta necesidad social laboral coincidiera con la propuesta educativa fue un factor que posibilitó el desarrollo de los programas educativos que quedaron insertos en una red de colaboración interinstitucional. Hoy día sigue prevaleciendo la necesidad de profesionalización aunque en términos de formación y/o actualización continua.

Tecnología. Entre los retos enfrentados para el desarrollo de la educación a distancia en la Facultad de Enfermería de la UAQ destacan los relacionados con la falta de disposición de los recursos

tecnológicos, así como con fallas en las conexiones y transmisiones de videoconferencias, pero, de manera prioritaria, la falta de competencias tecnológicas que permitieran a todos los actores involucrados (docentes, estudiantes, personal técnico de apoyo y autoridades universitarias), responder en tiempo y forma a las necesidades de comunicación que requiere un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Una vez reconstruida la historia institucional y expuestos los factores que evidencian el tejido complejo en el que emerge la educación a distancia en la Facultad de Enfermería de la UAQ se proponen a continuación las siguientes líneas de acción que buscan la modalidad educativa:

1. *Concebir la integración de nuevas modalidades bajo un modelo teórico.* La inclusión de modalidades educativas b-learning, e-learning, m-learning, u-learning es un proceso complejo que va más allá de adquirir herramientas tecnológicas, por lo que requiere de sistematización. Existen diferentes modelos y herramientas de planeación y construcción de diseños instruccionales. En nuestro caso optamos por la inclusión del modelo TPACK puesto que integra conocimientos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares (Almenara, Roig-Vila y Mengual-Andrés, 2017; Flores, Ortiz y Buontempo, 2018).

2. *Integrar un equipo multidisciplinar.* La modalidad educativa a distancia tiene particularidades que la diferencian de la educación presencial. Requiere para su operación un equipo de trabajo compuesto al menos por un diseñador, un informático, un pedagogo, un diseñador instruccional, expertos en las disciplinas que se pretende enseñar y personal que brinde acompañamiento académico permanente (tutores). Además de un equipo administrativo sensibilizado con las características de esta modalidad (flexible, autónoma, asincrónica) de manera que sea capaz de responder a las necesidades de los estudiantes a distancia.

3. *Elaborar un programa de formación y acompañamiento del equipo de trabajo.* La institución debe garantizar el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar de su equipo. La unión de estos tres componentes en el modelo TPACK es concebida como necesaria para la integración de la modalidad e-learning de calidad. La formación continua favorece la creación de una comunidad de aprendizaje que trabaja desde la cooperación.

4. *Reconocer las necesidades sociales y las herramientas pedagógicas que pueden llevar a los estudiantes a responder a ellas.* La pertinencia y calidad de un programa educativo se fortalece en la medida que el capital humano que lo integra tenga claridad en las necesidades sociales que atiende y seleccione las herramientas pedagógicas adecuadas (aprendizaje basado en servicio, aprendizaje basado en proyectos, análisis de casos, resolución de problemas, gamificación, espacios makers).

Los resultados obtenidos no son exclusivos de este entorno institucional ni de este campo de conocimiento por lo que se considera conveniente continuar ahondando en estudios particulares que permitan comprender las historias de las instituciones (Cohen et al., 2007). Esto con la finalidad de poner al descubierto los retos que enfrenta el desarrollo de la educación a distancia como alternativa educativa. Adicionalmente se considera la conveniencia de continuar esta indagación, que por el momento queda limitada a la descripción histórica, y la creación de líneas estratégicas de acción institucional viables que permitan reincorporar la educación a distancia en la Facultad de Enfermería de la UAQ, respondiendo a las expectativas de quienes fueron pioneros en esta institución.

REFERENCIAS

- Aguirre-García, J., & Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), 51-74. Recuperado de <http://bit.do/eVBXw>.
- ALADEFE (2014). *Sitio web de la Asociación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Enfermería*. Recuperado de http://132.248.141.62/aladefeweb/homedir/public_html/creditos.htm.
- Almenara, J., Roig-Vila, R., y Mengual-Andrés, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, 0(32), 73–84. doi: <https://doi.org/10.1344/der.2017.32.73-84>.
- Amador, R. (2012). 40 años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Crónica histórica. *Perfiles Educativos*, 34(137), 194–212. Recuperado de <http://bit.do/eVBX4>.
- Bolívar, B. A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1)- Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Cabrera, D. (2005). *Quinto informe de la Rectora Dolores Cabrera*. Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de <https://www.uaq.mx/5informe/informe/directorio.html>.
- Cassiani, S. (2015). *Prioridades regionales de investigación en enfermería para la promoción del acceso universal a la salud y la cobertura universal de salud*. Recuperado de <http://tiny.cc/4yzk8y>.
- Chávez, F., y Murguía, M. (2010). La educación media superior a distancia en México y sus efectos para la equidad educativa. *Apertura Número especial: inclusión social y convivencialidad*, 18-31. Recuperado de <https://goo.gl/HaeyFt>.
- Cuevas, L., y Guillén, D. (2012). Breve historia de la enfermería en México. *Cuidarte “El Arte Del Cuidado,”* 1(1), 73–80. Recuperado de <http://tiny.cc/90zk8y>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (Sixth Edition) [Investigación de Métodos en Educación, sexta edición]. Recuperado de <http://tiny.cc/u0zk8y>.
- Facultad de Enfermería (2002). *Plan de estudios de la Maestría en Ciencias de la enfermería, modalidad a distancia*. Documento de archivo de la Universidad Autónoma de Querétaro.
- Facultad de Enfermería (2003). *Plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería, modalidad a distancia*. Documento de archivo de la Universidad Autónoma de Querétaro.
- González, M. (1997). *Breve historia de la Facultad de enfermería. Informe elaborado en el marco del 46° aniversario de la Facultad de Enfermería Universidad Autónoma de Querétaro* (Documento inédito disponible en la Facultad de Enfermería Campus Cerro de las Campanas).
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora, Hermosillo, Sonora.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Denzin y Lincoln, coordinadores. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*, volumen II (38-78). Barcelona: Gedisa.
- Guzmán, T., y Escudero, A. (2016). *Cuadernos de Planeación No. 2 El Sistema Multimodal de Educación*. Recuperado de <http://bit.do/eVBVY>.

- Hernández, F., del-Gallego Lastra, R., Alcaraz, S., y González, J. M. (1997). *La enfermería en la historia. Un análisis desde la perspectiva profesional*. Recuperado de: <https://cutt.ly/MoHJg0>.
- Iturralde, R. (2010). *Primer informe de Rectoría*. Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de <https://urlzs.com/FXoCJ>.
- Letelier, M., y Velandia, A. L. (2010). Profesionalismo en enfermería, el hábito de la excelencia del cuidado. *Avances En Enfermería*, 28(2), 145–158. Recuperado de <http://bit.do/eVBV6>.
- Luengo-Martínez, C., Paravic-Klijn, T., y Burgos-Moreno, M. (2017). Profesionalismo en enfermería: una revisión de la literatura. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 131–142. doi:<https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.001>.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Madrid: Narcea (versión digital Kindle-Amazon).
- Nájera, R., y Castrillón, M. (2001). *La Enfermería en América Latina situación actual, áreas críticas y lineamientos para un Plan de Desarrollo*. Recuperado de <http://bit.do/eVBWn>.
- OPS (2019). *Acerca de la Organización Panamericana de la Salud (OPS)*. Recuperado de <http://bit.do/eVBWp>.
- Pérez, I. (2010). Memorias de la escuela de Enfermería y Obstetricia ENEO-UNAM. *Enfermería Universitaria*, 7 (2), 4-8. Recuperado de <http://enfermeria.uaq.mx/index.php/conocenos/historia?showall=1>.
- Rubio, S. (2010). Profesionalización de Enfermería en México. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*, 18, 4-6. Recuperado de <http://bit.do/eVBWE>.
- SEP-ANUIES (2015). *Agenda de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para el desarrollo de la educación superior*. Recuperado de <http://bit.do/eVBYS>.
- Tomasello, M. (2010). *Origins of Human Cooperation*. Recuperado de <http://bit.do/eVBYZ>.
- Torres-Barrera, S., y Zambrano-Lizárraga, E. (2010). Breve historia de la educación de la enfermería en México. *In Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc*, 18(2), 105-110. Recuperado de <http://bit.do/eVBWR>.
- UAQ (2015). *Plan de Gran Visión. Universidad Autónoma de Querétaro. Dirección de planeación*. Recuperado de https://www.uaq.mx/planeacion/pide/PGV_UAQ_2015-2045.pdf.
- UAQ (2016). *Sitio web de la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro*. Recuperado de <http://uaqedvirtual.uaq.mx/>.
- UAQ (2016). *Sitio web de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Querétaro*. Recuperado de <http://enfermeria.uaq.mx/index.php/conocenos/historia>.
- UNAM (2017). *Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia-Archivo Histórico de la UNAM*. Recuperado de <http://bit.do/eVBW3>.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2018). *Licenciatura en Enfermería*. Recuperado de <http://bit.do/eVBZc>.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books, SA.

PROGRAMAS DE POSTGRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



UCSC

PROGRAMA DOCTORADO EDUCACIÓN EN CONSORCIO - ACREDITADO

Objetivo General

Generar conocimiento contextualizado sobre la cultura escolar en el marco de la investigación educativa desde una perspectiva interdisciplinaria con el fin de producir innovación y cambio social.

Requisitos de postulación

- Debe poseer Grado de Magíster en el área de Ciencias Sociales y/o Humanidades. En el caso de estudiantes extranjeros eventualmente se admitirá el Grado de Licenciado, siempre y cuando: sus programas tengan un mínimo de horas que lo hagan homologable a un Magíster, evidencien productividad, etc.
- Demostrar potencial investigativo mediante la presentación de un Pre-Proyecto de Investigación que explicita su tema de interés acorde a las líneas de investigación declaradas en el consorcio. Es importante señalar que ese esbozo no necesariamente será el proyecto definitivo de la tesis doctoral.
- Demostrar la suficiencia de inglés necesaria para desarrollar estudios de postgrado. Para ello se debe rendir una prueba específica centrada principalmente en comprensión lectora. Si el nivel alcanzado no es el adecuado se dará un plazo que no excederá el 4º semestre del plan de formación para demostrar haber adquirido esta capacidad.
- Presentarse a una entrevista personal para evaluar la consistencia de la postulación con la oferta académica del programa. Se tomará en cuenta la Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa.
- Demostrar solvencia económica y disponibilidad de 44 horas semanales para los estudios presenciales.

Documentos de postulación

- Currículum Vitae actualizado que dé cuenta de la trayectoria académica y profesional, siguiendo el formato propuesto.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: su interés por ingresar al programa; las razones que lo llevan a postular; qué espera del programa; sus competencias para este programa y; su proyección con este programa.
- Pre-Proyecto de Investigación siguiendo el formato propuesto.
- Dos cartas de referencias de académicos que evidencien formación previa satisfactoria a las exigencias del programa. Una de ellas debe pertenecer a un académico de la institución donde se graduó.
- Fotocopia del RUT por ambos lados.
- Certificado legalizado del grado académico de Magíster, Licenciatura y Título Profesional.
- Certificado de Notas de Pregrado y de Postgrados.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes presentados en el Currículum Vitae (Postítulos, Diplomados, Participación en Proyectos, Congresos, Artículos, Ayudantías, Premios, etc.).
- Certificados o constancias de experiencia profesional y/o académica.

Informaciones:

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseducacion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – ACREDITADO

Objetivo del Programa

Desarrollar en los docentes las capacidades de reflexión e indagación sobre las áreas de la educación: curriculares, didácticas y evaluativas, según las distintas menciones- centradas en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo actual.

Objetivo General según Mención

Evaluación Curricular: Desarrollar la capacidad de indagación en problemáticas claves del campo temático de la evaluación curricular, así como su comprensión teórica y manejo operativo, formando un especialista de alto nivel y con capacidad de asumir los desafíos actuales que surgen desde el interés nacional por el mejoramiento de la calidad de nuestro sistema educativo. **Didáctica e Innovación Pedagógica:** Desarrollar, en los participantes del Programa, la capacidad de investigar científicamente en problemáticas esenciales del quehacer didáctico de aula, diseñar proyectos de intervención pedagógica con sentido innovador, aplicarlos en contextos específicos y sistematizarlos en cuerpos teóricos, con el objeto de aportar significativamente, desde la condición de expertos, en el mejoramiento de la calidad de educación. **Evaluación de los Aprendizajes:** Desarrollar, en los participantes del Programa, la capacidad de investigar científicamente en problemáticas referidas a los aprendizajes de los estudiantes en el sistema educativo formal, diseñar proyectos de indagación e intervención en este ámbito pedagógico, aplicarlos en contextos específicos y sistematizarlos en cuerpos teóricos, con el objeto de aportar significativamente, desde la condición de expertos, en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.
- Ingresar a la siguiente dirección electrónica y completar el Formulario de Postulación en Línea <http://fichapostulacion.ucsc.cl/>.

Documentación necesaria para postular en Formato PDF

- Currículum Vitae actualizado.
- Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración (legalizado).
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado /Otro.
- Certificado de Notas de Pregrado.
- Ranking de Pregrado.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes (Proyectos, Congresos, Artículos...).
- Certificados o constancias de experiencia profesional académica.
- Certificados legalizados de postgrados realizados (opcional).
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo sí trabaja).

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR MENCIÓN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA – ACREDITADO

Dirigido a:

Profesionales de diferentes disciplinas que se desempeñan en universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica, o bien, que tengan proyectado desempeñarse en la educación superior en el corto plazo.

Objetivo General

Este programa de formación tiene como objetivo desarrollar la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional.

Requisitos de Postulación

Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.

Antecedentes necesarios para postular en Formato PDF

- Curriculum Vitae actualizado.
- Copia legalizada de Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración.
- Copia legalizada del grado académico de Licenciado /Otro.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Documentos necesarios para presentar en la entrevista

- Copia de Certificado de Notas de Pregrado.
- Copia de certificado de ranking (opcional).
- Copias de certificados de antecedentes académicos relevantes en sus estudios de pre-grado (constancias de ayudantías, certificados de participación en congresos o seminarios u otros).
- Copias de Certificados de cursos de perfeccionamiento, post títulos y/o posgrados.
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo si trabaja).

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL - ACREDITADO

Objetivo

Formar post-graduados en Psicopedagogía y Educación Especial con alta capacidad para realizar investigación, innovación y gestión en la disciplina y para integrar equipos interdisciplinarios que contribuyan a su desarrollo.

Requisitos de Ingreso

- Estar en posesión del Grado Académico de Licenciado en Educación y/o de un Título Profesional obtenido con un plan mínimo de 400 créditos (8 semestres) como mínimo.
- Experiencia profesional y/o académica en el área de la Psicopedagogía y Educación Especial.

Documentación necesaria para postular en Formato PDF

- Currículum Vitae actualizado.
- Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración (legalizado).
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado /Otro.
- Certificado de Notas de Pregrado.
- Ranking de Pregrado.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes (Ayudantías, Proyectos, Congresos, Artículos publicados).
- Certificados o constancias de experiencia profesional y/o académica.
- Certificados legalizados de postgrados realizados (opcional).
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo si trabaja).
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseducacion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA-ACREDITADO

Objetivos

- Formar graduados con conocimientos disciplinares y competencias investigativas que les permitan contribuir al desarrollo de nuevo conocimiento en el área de la lingüística aplicada.
- Formar graduados con un sello en la valorización de los aspectos éticos, legales, interculturales de su profesión y de la investigación en el área de las lenguas, a la luz de los principios católicos de la fe cristiana.
- Formar graduados con una capacidad de reflexión sobre el papel que desempeñan las lenguas como vehículo de comunicación internacional en el panorama multicultural y plurilingüe contemporáneo.
- Formar graduados con la capacidad de proyectar su formación avanzada hacia nuevas formas de comunicación, intervención social y generación de conocimiento.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.
- Demostrar habilidad lectora en inglés mediante la aprobación de un examen de comprensión de lectura de textos del ámbito de la Lingüística Aplicada. Si el candidato reprueba el examen, cuenta hasta fines del primer año del programa para rendir la prueba nuevamente.
- Demostrar disponibilidad horaria para ingresar al programa, los Viernes desde las 14:00 a las 21:00 horas y Sábados desde las 08:00 a las 14:00 horas.

Antecedentes necesarios para postular en Formato PDF

- Ingresar a la siguiente dirección electrónica y completar el Formulario de Postulación en Línea <http://fichapostulacion.ucsc.cl/>.
- Currículum Vitae actualizado.
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado o de Título Profesional.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Cursos Electivos

El Programa de Magíster en Lingüística Aplicada ofrece los siguientes cursos electivos que se dictan según las preferencias de cada cohorte:

- Fonética y Fonología General.
- Lenguas y Sociedad.
- Análisis del Discurso.
- Introducción a la Neurolingüística.
- Conciencia gramatical y producción.
- Sociolingüística.
- Semántica Ideativa.

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

Objetivo

Formar post-graduados en Didáctica de la Matemática, según las menciones por nivel educativo, con alta capacidad para realizar investigación, innovación y gestión en la disciplina en el aula.

Perfil Académico

El Magíster propone dos líneas de trabajo fundamentados en la Didáctica de la Matemática: investigación y desarrollo. En ambas modalidades el Programa de Magíster en Didáctica de la Matemática propone tres menciones: Educación Básica, Educación Media y Educación Superior, según la elección del postulante.

Perfil de ingreso

El programa está dirigido a profesores de educación básica, educación media, licenciados y profesionales afines del área de la Matemática que deseen especializarse en Didáctica de la Matemática, tanto en el ámbito investigativo como en el desarrollo de proyectos para la enseñanza de la Matemática.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del Grado Académico de Licenciado y/o de un Título Profesional con un plan mínimo de estudios equivalente a 400 créditos (8 semestres).
- Completar Formulario de Postulación en línea.

Documentación en formato PDF

- Currículum Vitae.
- Fotocopia de carné por ambos lados.
- Certificados legalizados de grados y/o títulos profesionales.
- Certificado de notas de pregrado.
- Certificados de participación en actividades académicas y experiencia profesional.
- Carta personal fundamentando la postulación: a) Su interés por ingresar al programa y las razones que lo llevan a postular. c) Las expectativas que tiene Ud. del programa. d) Sus competencias para este programa. e) Su proyección con este programa.

Informaciones:

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

ALCANCE Y POLÍTICA EDITORIAL

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que tiene como propósito esencial ser un medio directo de difusión del quehacer académico y científico. Constituye un espacio de debate, reflexión, estudio y aporte efectivo al área del conocimiento pedagógico, en un escenario en que la educación adquiere cada vez mayor relevancia en la resolución de los desafíos que nuestra sociedad debe enfrentar en esta era del conocimiento y la información.

REXE publica trabajos originales producto de resultados de investigación dirigidos a enriquecer el conocimiento científico en el campo del saber y del quehacer pedagógico. Con el mismo propósito, publica trabajos originales tales como estudios, experiencias y debates.

REXE opera con un comité editorial compuesto por: a) Consejo Editorial , integrado por un grupo de académicos nacionales e internacionales de larga trayectoria y productividad científica, encargado de velar por el cumplimiento de los objetivos de la revista, su política editorial y las normas de publicación y revisión de los artículos. Establece políticas que permitan agregar valor añadido a la revista, propone autores y temas para los siguientes números, así como también define la estructura de cada publicación. b) Consejo de Redacción , constituido por un grupo de académicos pertenecientes a la institución editora de la revista, que se encarga de supervisar las normativas de publicación en los artículos recepcionados, sugerir modificaciones para que se ajusten a ellas y tomar decisiones sobre el envío a un tercer árbitro cuando un determinado artículo no presenta acuerdo entre los dos árbitros, y por un c) Comité Científico Evaluador de cada Número , integrado por una comunidad de expertos en las distintas temáticas que publica la revista, cuya función es actuar en calidad de árbitros frente a cada artículo que postula para ser publicado en un número específico de la revista de acuerdo a una pauta preestablecida para cada categoría de artículos (investigación, debate y experiencias pedagógicas).

REXE organiza sus secciones en función de los artículos aceptados. La sección de Investigación publica trabajos originales producto de investigaciones que cuenten con metodologías acordes a sus problemas investigativos y que generen conocimiento resultado de las mismas. La sección de Estudios y Debates publica trabajos inéditos en que se presentan estudios o debates en torno a problemas educativos, a posturas teóricas, a planteamientos pedagógicos, etc., fuertemente argumentados, a fin de profundizar la reflexión y la crítica sobre posibles explicaciones o propuestas a tales problemáticas. Y la sección de Experiencias Pedagógicas recoge artículos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico.

Periodicidad: Cuatrimestral (abril, agosto, diciembre)

Plazo de recepción de los artículos: todo el año.

Sistema de Arbitraje: cada artículo recibido por REXE para su eventual publicación será arbitrado a través del sistema doble ciego, es decir, ni los árbitros, ni los autores conocerán los nombres, a fin de que se evalúen artículos y no personas. El sistema implica el envío a dos árbitros externos expertos en el tema aludido. Si las dos evaluaciones son positivas, el trabajo es publicado. Si se recibe una evaluación positiva y otra negativa, el trabajo es enviado a un tercer árbitro. Si aún persistieran dudas, el Consejo de Redacción sugerirá modificaciones al artículo y posterior a ello determinará su publicación o su rechazo. Si ambas evaluaciones son negativas el artículo será rechazado. En todos los casos, se informa al autor(a) o a los autores de dicha resolución.

Oficina de Publicación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile
Fono: 56 - 41 - 2345393
rexe@ucsc.cl

SCOPE AND POLICY

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) is an official publication of the Faculty of Education at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, whose essential purpose is the dissemination of academic and scientific studies. It is a space for debate, reflection, study and effective contribution to the area of pedagogical knowledge in a scenario in which education is becoming increasingly important in solving the challenges our society faces in this era of problems our society faces in this area of knowledge and information.

REXE publishes original research based on scientific results led to enrich understanding in the field of knowledge and pedagogical work. With the same purpose, the journal publishes original works such as studies, experiences and debates.

REXE has an editorial committee integrated by: a) Editorial Board composed by national and international academics with prestigious career and scientific production. The board is in charge of reaching the objectives established for this journal, besides revising and editing the articles. The committee suggests topics and authors for each issue and manages the structure of the journal. b) Editorial Board: it is formed by academics from the editorial institution. The academics are in charge of supervising the articles that will be published, suggesting modifications, if necessary, and asking for a third reviewer if there is no consensus between the first two. c) Scientific committee: this committee is formed by different experts related to several areas that this journal published. The main function is to be a referee for each submitted article that wants to be published in this journal. The four main categories for publication are research, pedagogical experiences, studies and debates.

REXE is organized into sections according to accepted articles. The Research section publishes original research that is based on research with methodologies according to their research problems, generating knowledge. The Studies and Debate section prints unpublished studies or discussions of educational problems, theoretical positions, to pedagogical approaches, and so on, in order to deepen the reflection and criticism of possible explanations or proposals of such problems. And the Pedagogical Experiences section contains articles of educational experiences which systematize pedagogical experience with evidence of its innovative action, either theoretical or practical.

Frequency: thrice each year (April, August, Dezember).

Deadline for article reception: during the whole year.

Arbitration system: each article that is received by REXE will be submitted to a blind-reviewer, which means that neither the reviewers nor the authors will be informed of the names. The article will be sent to two experts, if the evaluation is positive, the article is published. If a positive and a negative evaluation are received, the article is sent to a third person. If after the third opinion the article is not ready to be published, the editorial board will suggest to the author (s) a revision,

after that the decision of publishing or rejecting the article will be made. However, if two negative reviews are received from the reviewers the article will not be published. Authors will be informed of the final decision in all the cases previously mentioned.

Publication Office
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Postal code 4090541, Phone: 56 - 41 - 2345393
Concepción, Chile
rexe@ucsc.cl

PRESENTACIÓN

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

DOMINIQUE MANGHI HAQUIN Y RENÉ VALDÉS MORALES

Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva 15

DAVID FERNANDO LOZANO TREVIÑO Y LAURO MALDONADO MALDONADO

Asociación entre factores económicos y sociales con la propensión de deserción escolar en colegios militarizados 35

MARCELA ROMERO JELDRES

Competencias pedagógicas. Hacia la construcción de una didáctica para la Educación Media Técnico Profesional 53

ANDREA IGLESIAS Y MYRIAM SOUTHWELL

Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires 71

ABIGAIL GÓMEZ CORREA Y MÓNICA VÉLIZ DE VOS

Estrategias de asociación, organización y mnemotecnia loci que mejoran la capacidad de memoria a corto plazo de las personas mayores en el recuerdo libre y serial: un estudio cuasi-experimental 91

RAQUEL REBOLLEDO-REBOLLEDO

La investigación en la formación inicial docente de profesores de Historia y Geografía: Galimatías de fines desde los documentos curriculares 111

GONZALO GARCÉS Y CAMILO PEÑA

Ajustar la Educación en Ingeniería a la Industria 4.0: Una visión desde el desarrollo curricular y el laboratorio 129

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

NORAIDA GARBIZO FLORES, MAYRA ORDAZ HERNÁNDEZ Y ALBA MARINA LEZCANO GIL

El profesor universitario ante el reto de educar: su formación integral desde la Responsabilidad Social Universitaria 151

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

JUDITH MOLINAR-MONSIVÁIS Y ANA DEL REFUGIO CERVANTES-HERRERA

Comparación de los conocimientos y actitudes del profesorado de educación básica hacia el alumnado con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH en Argentina y México 171

SARA QUINTERO RAMÍREZ Y HUGO TREJO GONZÁLEZ

Experiencia de implementación de la transversalidad en dos unidades de aprendizaje a nivel universitario 183

MARIA MEDINA-VICENT

Una aproximación a los discursos sobre la precariedad por parte de estudiantado de postgrado universitario sénior 197

CLAUDIONOR RENATO DA SILVA

Oficina em Educação Sexual (ofSex): aspectos teórico-metodológicos e uma definição 213

ALEJANDRA GARCÍA-ALDECO, TERESA GUZMÁN FLORES Y LETICIA PONS BONALS

Experiencias de educación a distancia en México: la enfermería en la Universidad Autónoma de Querétaro 235